

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

IDENTIFICATION DES CONDITIONS IDÉALES FAVORISANT
L'ACQUISITION DU FRANÇAIS LANGUE SECONDE (FLS) AU
SECONDAIRE DANS LES TÂCHES EFFECTUÉES AVEC LES
TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA
COMMUNICATION (TIC) ET
ADÉQUATION ENTRE LA THÉORIE ET LA PRATIQUE

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN LINGUISTIQUE
OPTION DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR
MARTINE GUAY

MARS 2009

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

À Hervé

REMERCIEMENTS

J'aimerais particulièrement remercier ma directrice de recherche Madame France Boutin, professeure au Département de linguistique et de didactique des langues de l'UQAM, pour sa disponibilité et son soutien constant. Ses observations et ses judicieux conseils m'ont finement guidée dans ce processus d'apprentissage qu'est la rédaction d'un mémoire de maîtrise. Je tiens aussi à la remercier pour la confiance qu'elle m'a témoignée en me laissant prendre part à ses projets de recherche. J'ai ainsi eu la chance, au cours de cette année, d'expérimenter la vie universitaire.

Je voudrais également remercier mes lectrices, Madame Claire Gélinas-Chebat, professeure au Département de linguistique et de didactique des langues de l'UQAM, et Madame Carole Raby, professeure au Département d'éducation et de pédagogie de l'UQAM, d'avoir accepté de lire ce mémoire. Leurs conseils lors de la phase préliminaire de ce projet m'ont permis d'approfondir mes réflexions et de préciser l'orientation de ma recherche.

Je désire aussi remercier la conseillère pédagogique qui m'a généreusement identifié les enseignants utilisateurs exemplaires des TIC oeuvrant dans sa commission scolaire. Conséquemment, je remercie les enseignants qui ont bien voulu partager leur temps précieux en m'accordant une entrevue. Sans leur expertise, il n'aurait été possible de réaliser cette recherche.

Par ailleurs, je tiens à remercier tous ceux qui ont cheminé avec moi au cours de ces années d'études. Plus particulièrement, merci à Catherine Duranleau, à Michael Zuniga et à Didier Julien pour leurs conseils et encouragements.

Finalement, je dédie ce mémoire à Hervé qui m'a toujours poussée à avancer...

... et avec qui j'irai loin!

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	vii
LISTE DES TABLEAUX	viii
LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES ACRONYMES	ix
RÉSUMÉ	x
 INTRODUCTION.....	 1
 CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE	3
1.1. Historique de l'utilisation des TIC en L2	3
1.2. Place des TIC dans le Programme de formation de l'école québécoise au secondaire .	5
1.3. Question de recherche	9
1.4. Pertinence de la recherche.....	11
 CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE	13
2.1. Fondements du courant théorique interactionniste	13
2.1.1. Modèle de l'ALS	15
2.2. Technologies de l'information et de la communication.....	18
2.2.1. Apport des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage d'une L2	20
2.2.2. Niveaux d'intégration des TIC chez les enseignants.....	22
2.2.3. Processus d'intégration des TIC.....	23
2.3. Tâches effectuées avec les TIC	26
2.4. Conditions idéales favorisant l'ALS dans les tâches effectuées avec les TIC	29
2.4.1. Description des tâches effectuées avec les TIC.....	31
2.4.2. Évaluation des tâches effectuées avec les TIC	32

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE.....	38
3.1. Méthode de la collecte des données	38
3.2. Participants.....	40
3.3. Instruments de la collecte des données.....	46
3.3.1. Grille de description et d'évaluation d'une tâche effectuée avec les TIC.....	46
3.3.2. Schéma d'entrevue.....	54
3.3.3. Validation des instruments de la collecte des données.....	56
3.4. Équipement utilisé pour la collecte des données	58
3.5. Transcription des données.....	58
3.6. Analyse des données	59

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	61
4.1. Description et évaluation des tâches effectuées avec les TIC.....	61
4.1.1. Recherche documentaire et réalisation de travaux avec les TIC	64
4.1.2. Consignes à suivre et réalisation de travaux avec les TIC.....	74
4.1.3. Réalisation de travaux avec les TIC et exercices structuraux.....	77
4.1.4. Réalisation de travaux avec les TIC.....	80
4.1.5. Exercices structuraux	83
4.1.6. Projection d'une vidéo	85
4.1.7. Synthèse.....	87
4.2. Caractéristiques décrivant et évaluant la qualité de la langue dans les tâches effectuées avec les TIC	90
4.2.1. Rôle pragmatique.....	90
4.2.2. Caractéristiques linguistiques	93
4.2.3. Quantité	95
4.2.4. Médium.....	97
4.2.5. Type d'interaction.....	99
4.3. Conditions idéales favorisant l'ALS dans les tâches effectuées avec les TIC	101

CHAPITRE V

DISCUSSION	106
5.1. Discussion des résultats obtenus	106
5.1.1. Ressemblances et différences dans les descriptions et les évaluations des tâches effectuées avec les TIC selon leur catégorie	107
5.1.2. Qualité de la langue dans les tâches effectuées avec les TIC	116
5.1.3. Valeur des tâches effectuées avec les TIC pour l'ALS	122
5.2. Implications de la recherche.....	125
5.3. Limites de l'étude.....	127
5.4. Perspectives de recherche.....	128
CONCLUSION	130
APPENDICE A	
LETTRE À LA CONSEILLÈRE PÉDAGOGIQUE	132
APPENDICE B	
LETTRE AUX ENSEIGNANTS DE FLS AU SECONDAIRE.....	134
APPENDICE C	
GRILLE DE DESCRIPTION ET D'ÉVALUATION D'UNE TÂCHE EFFECTUÉE AVEC LES TIC	136
APPENDICE D	
SCHÉMA D'ENTREVUE	138
APPENDICE E	
GRILLE DE DESCRIPTION D'UNE TÂCHE EFFECTUÉE AVEC LES TIC.....	143
APPENDICE F	
LISTE DES TITRES DES TÂCHES ASSOCIÉS À LEUR CODE RESPECTIF	145
APPENDICE G	
GRILLES DE DESCRIPTION DES VINGT TÂCHES EFFECTUÉES AVEC LES TIC..	147
RÉFÉRENCES.....	168

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
2.1 Modèle de l'acquisition d'une langue seconde (Tirée de Gass, 1997)	16
2.2 Processus d'intégration des TIC de Raby (2004) (Tirée de Raby, 2004)	25
3.1 Grille de description et d'évaluation d'une tâche effectuée avec les TIC	47
4.1 Distribution des tâches selon le rôle pragmatique de l'apport langagier	91
4.2 Distribution des tâches selon le rôle pragmatique de la production langagière . .	92
4.3 Distribution des tâches selon le rôle pragmatique de l'interaction	93
4.4 Distribution des tâches selon les caractéristiques linguistiques de l'apport langagier, de la production langagière et de l'interaction	95
4.5 Distribution des tâches selon les évaluations des enseignants de la quantité de la langue	96
4.6 Distribution des tâches selon le médium utilisé pour transmettre l'apport langagier	97
4.7 Distribution des tâches selon le médium utilisé pour réaliser la production langagière	98
4.8 Distribution des tâches selon le médium utilisé pour réaliser l'interaction	99
4.9 Distribution des tâches selon le type d'interaction	100
5.1 Fréquence des conditions idéales réunies dans les tâches effectuées avec les TIC	115
5.2 Distribution des tâches selon leur niveau de favorabilité pour l'ALS	124

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
3.1 Renseignements généraux concernant les participants (n = 10)	45
4.1 Classement des tâches décrites par les enseignants selon leur catégorie	63
4.2 Caractéristiques décrivant et évaluant la qualité de la langue dans les tâches effectuées avec les TIC classées selon leur catégorie	89
4.3 Conditions idéales réunies dans les tâches effectuées avec les TIC	103
4.4 Valeur des tâches effectuées avec les TIC pour l'ALS	105
A.1 Liste des titres des tâches associés à leur code respectif	146

LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES ACRONYMES

ALAO	Apprentissage des langues assisté par ordinateur
ALS	Acquisition d'une langue seconde
CALL	<i>Computer assisted language learning</i>
CÉICI	Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
DSS	<i>Digital Speech Standard</i>
FL	<i>Foreign Language</i>
FLS	Français langue seconde
L1	Langue première
L2	Langue seconde
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
RÉCIT	Réseau pour le développement des compétences par l'intégration des technologies
SL	<i>Second language</i>
TIC	Technologie de l'information et de la communication

RÉSUMÉ

Ce présent mémoire vise à vérifier si les tâches effectuées avec les technologies de l'information et de la communication (TIC), conçues par des enseignants de français langue seconde (FLS) au secondaire, réunissent les conditions idéales, telles qu'identifiées par le courant théorique interactionniste, pour favoriser l'acquisition d'une langue seconde (ALS). Afin d'atteindre cet objectif, la recension des écrits portant sur l'identification des conditions idéales dans une perspective interactionniste a été effectuée. Au total, neuf conditions idéales ont été identifiées relativement à la qualité de la langue, soit aux attributs particuliers de l'apport langagier, de la production langagière et de l'interaction. L'apprenant devrait être exposé à un apport langagier (1) qui lui fournit de nouvelles données, (2) qui est mis en évidence et (3) qui peut être modifié. L'apprenant devrait avoir l'occasion (4) de produire la langue de façon compréhensible, (5) de remarquer dans sa production langagière les erreurs et (6) de les corriger. La tâche devrait (7) amener des interactions modifiées pour permettre des négociations de sens, (8) maximiser les interactions entre les apprenants pour qu'ils puissent surmonter les problèmes linguistiques afin de poursuivre la résolution de problèmes non linguistiques et (9) favoriser des interactions à deux sens. À partir des neuf conditions idéales identifiées, la *Grille de description et d'évaluation d'une tâche effectuée avec les TIC* a été construite pour faciliter l'analyse des tâches recueillies sur le terrain.

Au cours d'une entrevue semi-dirigée, dix enseignants, identifiés a priori par la conseillère pédagogique de FLS comme étant des utilisateurs exemplaires des TIC, ont décrit deux tâches exemplaires qu'ils demandent à leurs élèves de réaliser avec les TIC. La description et l'évaluation des vingt tâches exemplaires ont été réalisées au moyen de la *Grille de description et d'évaluation d'une tâche effectuée avec les TIC*. L'analyse des résultats a permis de dénombrer une moyenne de 2.85 conditions idéales réunies par tâche sur un total de neuf conditions idéales favorisant l'ALS. Les résultats obtenus révèlent que les tâches effectuées avec les TIC sont, selon une perspective interactionniste, peu favorables à l'ALS.

Il serait avantageux de sensibiliser l'enseignant de L2 quant à la nécessité de réunir dans les tâches des conditions positives à l'ALS. Les recommandations de l'étude portent sur l'utilisation par les enseignants et les chercheurs de la *Grille de description et d'évaluation d'une tâche effectuée avec les TIC* (a) en tant qu'outil d'expertise pour évaluer la tâche sur le plan de la qualité de l'apport langagier, de la production langagière et de l'interaction; (b) en tant qu'outil de formation puisqu'elle met en évidence les caractéristiques déterminantes à l'ALS; et (c) en tant que guide pour éclairer l'enseignant sur la conception de tâches potentiellement favorables à l'ALS.

MOTS-CLEFS : Technologies de l'information et de la communication (TIC); Tâche effectuée avec les TIC; Conditions idéales; Acquisition d'une langue seconde (ALS); Interactionnisme; Apport langagier; Production langagière; Interaction.

INTRODUCTION

L'enseignant de langue seconde (L2), pour exploiter les différentes compétences linguistiques de l'apprenant (production orale et écrite, compréhension orale et écrite), fait souvent appel à divers matériels technologiques. Il utilise entre autres, la radio, la télévision, la cassette, la caméra vidéo, le disque compact ou encore l'ordinateur. L'ordinateur est sans conteste au centre des préoccupations dans les recherches concernant l'acquisition d'une langue seconde (ALS). Les avantages d'introduire les technologies dans l'enseignement d'une L2 sont soulignés, entre autres, par Warschauer (1998). Ce dernier signale que les technologies de l'information et de la communication (TIC) ne sont plus seulement un outil possible, mais plutôt un nouveau média essentiel pour diffuser la langue tout aussi important que la communication en tête à tête et la page imprimée. Cependant, même si les technologies ont des capacités de plus en plus développées, l'enseignant doit planifier des tâches effectuées avec les TIC qui favoriseront le processus d'apprentissage d'une L2. Pour cela, Salaberry (1996) précise que l'intégration des TIC en classe doit suivre les principes soutenus par les théories de l'ALS. Il ajoute aussi que les fondements du courant théorique interactionniste offrent des lignes directrices afin de concevoir efficacement des tâches réalisées avec les TIC. Plus précisément, certaines conditions idéales ont été relevées à partir des travaux des chercheurs dans le domaine, dont ceux de Chapelle (1997; 1998), de Mangenot (1996) et de Warshauer et Meskill (2000). Ces conditions idéales, lorsque réunies au sein des tâches effectuées avec les TIC, favoriseraient l'ALS chez l'apprenant.

Dans le cadre de ce mémoire, une description des tâches réalisées avec les TIC, conçues par des enseignants de français langue seconde (FLS) au secondaire, est proposée. Cette description a pour but de vérifier la présence des conditions idéales dans les tâches. Elle permettra aussi de rendre compte de la valeur de ces tâches pour l'ALS, selon une perspective interactionniste.

Le premier chapitre, la problématique, introduit brièvement l'historique de l'utilisation des TIC dans l'enseignement d'une L2. Il expose aussi la place que les TIC occupent dans le Programme de formation de l'école québécoise au secondaire. Finalement la question et la pertinence de la recherche y sont soulevées.

Dans le deuxième chapitre, le cadre théorique, les fondements du courant théorique interactionniste sont décrits. Les concepts clés en lien avec les technologies éducatives sont ensuite présentés et définis. Enfin, les notions liées à la tâche effectuée avec les TIC sont détaillées. Ces notions précisent la nature des conditions idéales favorisant l'ALS dans les tâches réalisées avec les TIC et précisent aussi les caractéristiques permettant de décrire et d'évaluer les tâches.

Le troisième chapitre concerne les choix méthodologiques de la recherche. Ainsi, les procédures mises en place pour répondre à la question de recherche sont détaillées. Par conséquent, la méthode de la collecte des données, les participants à l'étude, les instruments et l'équipement utilisés pour la collecte des données, les procédés de transcription et d'analyse des données y sont précisés.

Le quatrième chapitre sert à présenter les résultats. Une première section consiste en la description et l'évaluation des tâches effectuées avec les TIC. La seconde section aborde les caractéristiques décrivant la qualité de la langue dans les tâches effectuées avec les TIC. La dernière section offre une synthèse de la présentation des résultats relativement à la présence des conditions idéales favorisant l'ALS dans les tâches effectuées avec les TIC.

Le dernier chapitre permet d'aborder une discussion en rapport aux résultats obtenus suite à l'analyse des données. Les implications des résultats y sont considérées. Ensuite, les limites de l'étude sont exposées. Finalement, quelques perspectives de recherche sont envisagées.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre vise d'abord à mettre en évidence l'utilité des technologies pour l'enseignement d'une L2. Pour ce, la première section relate brièvement l'historique de l'utilisation des TIC en classe de L2 (1.1). Ensuite, l'étendue de l'implantation des TIC dans les écoles québécoises est considérée. Ainsi, la seconde section examine la place qu'occupent les TIC dans le Programme de formation de l'école québécoise au secondaire (1.2). Par la suite, la question de recherche est soulevée (1.3). Finalement, la dernière section introduit la pertinence de la recherche (1.4).

1.1. Historique de l'utilisation des TIC en L2

L'enseignement et l'apprentissage d'une L2 ont une longue histoire en ce qui a trait à l'utilisation des technologies. Concernant les médias audiovisuels, Salaberry (2001) présente, dans une rétrospective relatant les recherches à propos de l'utilisation des TIC en enseignement d'une L2, l'étude de Clark et celle de Stocker datant respectivement de 1918 et de 1921. Dès lors, ces recherches tentaient d'analyser l'utilité du phonographe pour l'apprentissage d'une L2. Plus tard en 1934, Bolinger étudiait l'utilité de la radio pour l'enseignement d'une L2 à distance.

C'est toutefois au cours des années soixante que commence l'apprentissage des langues assisté par ordinateur (ALAO). Warschauer (1996), en retraçant l'historique de l'ALAO,

distingue trois grandes phases dans le développement du domaine : behaviouriste, communicative et intégrative. Dans la première phase, l'ordinateur est vu comme un tuteur servant essentiellement de moyen de livraison de matériels pédagogiques et utilisé surtout pour pratiquer la langue à l'aide d'exercices répétitifs. Dans la deuxième phase, l'ordinateur est employé comme stimulus ou comme outil proposant, par exemples, des activités de simulation ou des activités utilisant des logiciels de traitement de texte. La dernière phase est marquée par l'avènement de l'Internet et du multimédia qui concède à l'apprenant un environnement plus authentique dans lequel les différentes compétences linguistiques peuvent être sollicitées.

S'inspirant des travaux de Warschauer, Bax (2003) y apporte quelques modifications et préfère parler de trois approches : restreinte, ouverte et intégrée. Il précise, dans l'approche restreinte, que les TIC sont surtout utilisées pour faire des exercices structuraux ou pour accomplir des activités dans lesquelles l'élève est amené à répondre à des questions fermées. L'approche ouverte fait appel à des tâches plus complexes dans lesquelles l'élève peut interagir davantage pour développer ses compétences communicatives. Dans la dernière approche, celle intégrée, Bax (2003) suppose que les technologies feront partie intégrante de la classe, chaque élève aura la possibilité d'avoir un poste de travail avec un ordinateur. Les TIC seront alors invisibles, intégrées dans les leçons de tous les jours. Même si certains enseignants peuvent faire appel à l'une ou l'autre de ses approches, selon leur degré de familiarité avec l'outil, Bax (2003) mentionne que la plupart des établissements scolaires se situent dans l'approche ouverte. Il énonce que «[t]he key point about Integrated CALL [computer assisted language learning] [...] is that it does not yet exist to any significant degree, but represents instead an aim toward which we should be working» (p. 22).

L'arrivée de l'Internet dans les années quatre-vingt-dix a grandement transformé la nature de l'ALAO. Au début, le matériel sur la Toile présentait surtout des activités pauvres en interaction et en rétroaction. Actuellement, la Toile connaît une évolution rapide et permet le développement de nouvelles possibilités. L'accessibilité au son et à l'image en est un exemple, et dans certains sites, l'apprenant peut enregistrer sa voix pour ensuite l'écouter et la comparer à celle d'un locuteur natif. Pour Warschauer (1997), l'Internet représente un

système efficace pour la publication et la distribution de documents multimédias. Il ajoute aussi que l'Internet, en permettant la communication entre apprenants, favorise différents types d'interaction (via ou autour de l'ordinateur) ce qui, selon lui, a des répercussions importantes dans l'apprentissage d'une L2. D'autres chercheurs partagent l'avis de Warschauer selon lequel l'interaction dans les tâches effectuées à l'ordinateur a un impact sur l'ALS (Chapelle, 2000; Mrowa-Hopkins, 2000; Abrami, 2001; Mangenot, 2005).

1.2. Place des TIC dans le Programme de formation de l'école québécoise au secondaire

L'Internet devient de plus en plus essentiel en éducation puisqu'il se retrouve dans toutes les sphères d'activités dans le monde du travail soit pour la diffusion d'informations ou pour faciliter les communications à l'échelle planétaire. Par conséquent, des mesures mises de l'avant par le gouvernement du Québec exercent une forte pression sur les enseignants pour promouvoir l'intégration des TIC à l'école. En effet, des investissements majeurs ont permis aux écoles de se munir de laboratoires informatiques et de se brancher en réseau et à Internet (Conseil supérieur de l'éducation (CSE), 2000). De plus, dans le nouveau Programme scolaire proposé par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) du Québec, les TIC sont identifiées comme étant l'un des dispositifs clé permettant le développement de compétences chez l'élève (MELS, 2003).

Puisque l'école a le rôle de préparer les élèves aux nouvelles conjonctures du monde du travail, elle se doit de revoir et d'adapter constamment ses approches pédagogiques. À ce sujet, Laferrière, Breuleux et Bracewell (1999) font remarquer que :

[...] les entreprises et les industries se rendent compte que la nouvelle culture du travail (l'ouverture, la collaboration, l'innovation [...]) exige que nous modifions notre conception de l'apprentissage [...] l'approche constructiviste de l'apprentissage correspond davantage à ce qu'on attend désormais du travailleur du savoir (recherche d'informations, résolution de problèmes complexes, réflexion de niveau supérieur, communication et aptitude à la collaboration). (p. 2)

La réforme scolaire au Québec a été influencée en partie par les théories constructiviste, socioconstructiviste et cognitiviste. Selon la réforme, l'apprentissage en classe doit inciter les élèves à se lancer dans de vrais projets, à participer davantage aux décisions pédagogiques et à favoriser la collaboration pour construire leurs connaissances (Haughey, 2002). La mise en place de telles situations d'apprentissage est possible voire facilitée par l'utilisation des TIC comme outil pédagogique (CSE, 2000). Effectivement, dans son rapport sur l'état et les besoins de l'éducation concernant l'intégration des TIC, le CSE (2000) note que les TIC ont entraîné des résultats positifs quant aux transformations dans les façons de faire en classe :

[...] des enseignants qui enseignent différemment, des élèves qui apprennent autrement, une augmentation de l'intérêt et de la motivation, davantage de collaboration (entre enseignants, entre élèves ou étudiants), des efforts plus soutenus, des encadrements plus personnalisés, etc. (p. 45)

C'est dans cet esprit que le Programme de formation de l'école québécoise au secondaire a été élaboré. Les concepteurs de ce programme reconnaissent les tendances qui viennent influencer le système scolaire soit, entre autres, l'explosion des connaissances et le développement accéléré des technologies (MELS, 2003). C'est pourquoi, les TIC se retrouvent intégrées à la fois dans les domaines généraux de formation et dans les compétences transversales. Concernant les domaines généraux de formation, les TIC y sont représentées sous le domaine des «médias» soit «l'appropriation du matériel et des codes de communication médiatique et utilisation des technologies» (MELS, 2003, p. 27). Quant aux compétences transversales, qui sont étroitement liées à tous les champs disciplinaires, c'est dans «l'ordre méthodologique» que les TIC sont incluses : «exploiter les technologies de l'information et de la communication» (MELS, 2003, p. 46).

Desmarais (1998) affirme que l'enseignement et l'apprentissage d'une L2 se prêtent particulièrement bien à l'utilisation des technologies en salle de classe. Grâce aux TIC, les enseignants ont accès à des ressources infinies en L2 avec lesquelles il est souvent possible de créer diverses activités. Les avantages sont aussi nombreux pour les apprenants qui peuvent, par exemple, explorer les diverses facettes que revêt la culture de la L2 et même interagir de façon synchrone ou asynchrone avec des locuteurs natifs par le biais des TIC

(Bourguignon, 1999). D'ailleurs, les concepteurs du Programme de FLS, de base ou enrichi, admettent que l'apprentissage d'une L2 a une grande affinité avec l'exploitation des TIC soit pour traiter de l'information, effectuer des recherches sur Internet ou consulter des textes variés dans la langue cible (MELS, 2003). Ils encouragent ainsi l'enseignant de langue à utiliser différentes «ressources [...] technologiques (caméra numérique, idéateur, banque de données, etc.)» (MELS, 2003, p. 141). Ils précisent aussi que les élèves doivent «avoir l'occasion de communiquer avec des interlocuteurs hors de l'école, que ce soit en différé ou en direct, par courriel ou par publication dans Internet» (MELS, 2003, p. 143).

Ainsi, le MELS accorde une place particulière à l'intégration des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage. Cependant, il semble qu'en général l'intégration des TIC dans le programme scolaire n'aboutit pas nécessairement à une intégration à la pratique enseignante. En effet, une enquête, réalisée par Larose, Grenon et Palm en 2004, révélait l'état des pratiques d'appropriation et de mise en œuvre des ressources informatiques par les enseignants du préscolaire, du primaire et du secondaire, toutes disciplines confondues, dans les écoles au Québec. Les chercheurs constatent que le profil de recours aux TIC en classe de la part des enseignants est minimaliste et que l'informatique et les technologies de réseau pour soutenir la réalisation de projet demeurent des outils pédagogiques relativement marginaux (Larose, Grenon et Palm, 2004). Bien que cette enquête n'indique pas spécifiquement la réalité des enseignants de FLS, elle compte parmi ses 1180 participants des enseignants généralistes et spécialistes, ce qui laisse présumer la participation d'enseignants de L2 à la recherche. Par conséquent, il semble plausible que le tableau brossé par Larose, Grenon et Palm (2004) corresponde aussi à la réalité des enseignants de L2. Néanmoins, actuellement, il n'existe aucune étude réalisée auprès d'enseignants de FLS pouvant confirmer ou infirmer le degré d'utilisation des technologies en classe au Québec.

En somme, il est possible de constater que les TIC occupent une place considérable en éducation au Québec que ce soit à travers la conception du Programme de formation de l'école québécoise au secondaire ou que ce soit par l'ampleur des investissements pour fournir les écoles en équipement informatique. À ce sujet, le CSE mentionne que les investissements ont permis d'atteindre un ratio de huit élèves par poste de travail (CSE,

2000). Cependant, malgré les efforts et les investissements pour intégrer les TIC dans les écoles, le ratio élèves/ordinateur ne donne aucun indice sur le niveau d'intégration des TIC dans l'enseignement du FLS. De plus, le Programme de formation de FLS ne précise pas la manière dont les TIC devraient être utilisées en classe. Des exemples d'activités y sont suggérés sans toutefois informer l'enseignant sur une utilisation efficace des technologies au service de l'apprenant. Alors, afin de savoir comment maximiser le potentiel des TIC, l'enseignant devra se tourner vers les théories de l'ALS. À cet égard, Salaberry (1996) souligne que les effets pédagogiques potentiels des TIC utilisées en classe de L2 dépendent de l'approche théorique et méthodologique guidant leur application. Il ajoute que, sans la connaissance des fondements théoriques, l'enseignant de L2 ne sera pas en mesure de prendre des décisions éclairées relativement à l'utilisation efficace des TIC en classe.

Actuellement, l'approche pédagogique en vigueur dans les classes de L2 au Québec est l'approche communicative (MELS, 2003). L'avènement de cette approche dans les années soixante-dix a coïncidé avec l'arrivée de nouveaux préceptes théoriques expliquant l'acquisition de la langue, dont ceux du courant cognitif (Germain, 1993). Brièvement, avant l'avènement de l'approche communicative, la psychologie behavioriste avançait que chaque langue était un système de structures complexes imbriquées les unes dans les autres (Mitchell et Myles, 2004). L'apprentissage était le résultat d'une réaction suite à un stimulus extérieur. Une grande place était concédée aux facteurs de l'environnement extérieur pour expliquer l'apprentissage. Les méthodes d'enseignement d'alors avaient pour but de faire apprendre la langue à l'aide d'exercices répétitifs. À l'inverse, le courant cognitif accorde un rôle important aux facteurs internes de l'apprenant pour expliquer l'apprentissage. Les recherches en L2 tentent alors de rendre compte de la complexité des opérations cognitives mises en œuvre dans les stratégies d'apprentissage et les stratégies de communication (Springer, 1996).

Aujourd'hui en éducation, le courant théorique interactionniste rétablit un certain équilibre entre l'apport des mécanismes internes et l'influence des mécanismes externes (Germain, 1993). En effet, les récentes recherches dans le domaine se penchent sur les interactions sociales entre apprenants. Plus précisément, les chercheurs examinent les rôles importants

que jouent l'environnement linguistique et les processus cognitifs de l'apprenant afin d'expliquer l'ALS. L'environnement linguistique fait référence à l'apport langagier fourni à l'apprenant, à la production langagière de l'apprenant et à l'interaction entre l'apprenant et d'autres locuteurs (Gass, 2005).

Les fondements du courant théorique interactionniste viennent donc influencer les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage. L'approche pédagogique privilégiée en classe de L2, l'approche communicative, connaît leurs effets. Effectivement, la classe de langue devient une séance interactive dans laquelle la communication est mise en valeur (MELS, 2003). Ainsi, l'enseignant de L2, pour concevoir des tâches réalisées avec les TIC efficaces à l'ALS, peut mettre en pratique les principes relevant de ce courant théorique. Par ailleurs, selon Chapelle (1999), les fondements du courant théorique interactionniste sont significatifs et suffisamment détaillés pour établir des principes d'application dans les tâches effectuées avec les TIC.

1.3. Question de recherche

La présence de l'ordinateur, et par conséquent de l'Internet et du multimédia, est venue apporter à l'enseignant de langue un éventail de possibilités pour concevoir ou utiliser des tâches efficaces pour l'apprentissage d'une L2. À ce sujet, Mangenot (2000a) précise que :

La manière dont [l'activité d'apprentissage] amène à traiter les ressources est cruciale, d'autant plus si on utilise le multimédia, complexe et foisonnant. Rappelons qu'une activité communicative n'est pas seulement celle qui utilise un support authentique, discursif, mais que c'est aussi celle qui engage les apprenants dans une véritable communication, soit entre eux, soit avec l'extérieur. (p. 43)

En réalité, l'exploitation efficace des documents multimédias demande une planification exigeante de la part de l'enseignant. Celui-ci doit tout d'abord rechercher les produits qui intéresseront les élèves. Il doit ensuite repérer dans ces produits le rapport texte - son - image

favorisant la compréhension de l'élève et l'invitant à interagir et, en dernier lieu, il doit concevoir des tâches qui amèneront l'élève à manipuler des données sonores, visuelles et graphiques (Deutsch *et al.*, 1996). Il doit aussi tenir compte dans ces tâches des conditions idéales qui favorisent l'ALS (Chapelle, 1997; 1998). En d'autres termes, l'enseignant doit développer ou utiliser des tâches en considérant la qualité de la langue, c'est-à-dire les attributs particuliers de l'apport langagier fourni à l'apprenant, de la production langagière que ce dernier aura à créer et des types d'interaction que les tâches impliquent.

Les travaux de Chapelle (1997; 1998), s'appuyant sur les fondements de l'école de pensée interactionniste, rendent compte des conditions idéales au sein des tâches effectuées avec les TIC. Parmi ces conditions, Chapelle précise qu'il faut mettre en évidence les caractéristiques linguistiques particulières de l'apport langagier pour que l'apprenant puisse y prêter attention et mettre à la disposition de ce dernier de l'aide pour modifier l'apport langagier afin qu'il le comprenne. Il faut aussi lui fournir des occasions de produire la langue pour qu'il puisse tester ses hypothèses concernant le système linguistique. Ainsi, lorsqu'il remarque dans sa production langagière des erreurs et les corrige, il infirme ou confirme ses hypothèses sur la langue et construit ses connaissances linguistiques. Il faut inciter les apprenants à s'engager dans des interactions dans lesquelles la structure de la conversation peut être modifiée pour permettre des négociations de sens. Il faut aussi maximiser les interactions entre les apprenants pour qu'ils puissent surmonter les problèmes linguistiques afin de poursuivre la résolution de problèmes non linguistiques (Chapelle, 1997; 1998).

Selon Mangenot (2002), la question n'est plus de savoir si les TIC sont efficaces pour l'apprentissage d'une L2, mais bien de connaître les conditions idéales dans lesquelles elles favorisent l'ALS. L'enjeu principal de l'utilisation des TIC pour rendre l'apprentissage d'une L2 efficace se situe donc au niveau de la manière dont les enseignants conçoivent ou utilisent des tâches effectuées avec les technologies. Il serait logique de croire que les enseignants s'appuient sur les théories en ALS pour concevoir des tâches favorisant l'apprentissage de la L2. Mais qu'en est-il réellement dans la pratique? Le manque d'information concernant le type de tâches réalisées avec les TIC par les apprenants de L2 à la demande de leur enseignant et, plus particulièrement, concernant les caractéristiques linguistiques dans ces

tâches, c'est-à-dire la qualité de l'apport langagier, de la production langagière et de l'interaction, constitue la problématique de ce mémoire. La question de recherche qui en découle est celle-ci :

Les tâches effectuées avec les TIC, conçues par des enseignants de FLS au secondaire, réunissent-elles les conditions idéales, telles qu'identifiées par le courant théorique interactionniste, pour favoriser l'ALS ?

1.4. Pertinence de la recherche

Cette recherche se veut descriptive et vise à vérifier la présence des conditions idéales qui favorisent l'ALS dans les tâches effectuées avec les technologies, conçues par des enseignants de FLS au secondaire. Elle permettra donc, dans un premier temps, de décrire ces tâches et, dans un deuxième temps, de les évaluer en rapport aux conditions idéales identifiées dans le courant théorique interactionniste. Selon Chapelle (1997), comprendre le potentiel d'une tâche pour l'apprentissage d'une L2 et savoir y reconnaître les caractéristiques essentielles qui favorisent l'ALS aideront l'enseignant à faire des choix éclairés lors de la conception ou de l'utilisation de tâches réalisées avec les TIC : «[s]uch descriptive work on the nature of the language entailed in various CALL tasks is an essential first step toward understanding the potential value of a CALL activity» (Chapelle, 1997, p. 25).

Cette recherche permet de décrire les tâches et d'analyser la qualité de la langue selon la perspective interactionniste, sans prétendre que cette dernière soit l'unique perspective pour concevoir des tâches efficaces. Néanmoins, les fondements théoriques de l'interactionnisme donnent des lignes directrices aux enseignants quant à l'enseignement et à l'apprentissage d'une L2 avec les technologies (Salaberry, 1996). Finalement, la description des tâches permettra d'identifier celles qui sont réellement profitables à l'apprentissage d'une L2. Pour

Long (1990), «[...] it is the kind of task wich promote SL [second language] learning that we need to identify» (p. 40). Donc indirectement, l'application de ces fondements aux tâches effectuées avec les TIC par les enseignants aidera les élèves dans leur apprentissage de la L2.

Afin de répondre à la question de recherche, il est nécessaire de recenser les connaissances théoriques sur le sujet. Les concepts et les enjeux, exposés brièvement dans cette section, sont explicités plus en profondeur au chapitre suivant. Ainsi, dans le cadre théorique, les mécanismes en cause dans l'ALS selon une perspective interactionniste sont présentés. Les notions liées à l'utilisation des TIC dans une visée éducative sont ensuite définies. Finalement, la tâche, plus particulièrement celle effectuée avec les TIC, et les conditions idéales qui, lorsque réunies au sein de la tâche, favorisent l'ALS sont décrites.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

L'élaboration du cadre théorique s'effectue autour de trois principaux thèmes. Tout d'abord, les fondements du courant théorique interactionniste sont décrits afin de comprendre les mécanismes en cause dans l'ALS (2.1). Ensuite, les concepts clés en lien avec les technologies éducatives sont présentés et définis (2.2). Ces concepts sont l'intégration pédagogique des TIC, les niveaux et le processus d'intégration des TIC chez les enseignants. Finalement, les concepts liés à la tâche effectuée avec les TIC sont détaillés (2.3). Dans cette section, les conditions idéales favorisant l'ALS dans les tâches réalisées avec les TIC sont explicitées. De plus, cette section expose les cinq caractéristiques qui permettent de décrire et d'évaluer la qualité de la langue dans les tâches.

2.1. Fondements du courant théorique interactionniste

Le courant théorique interactionniste prend en compte l'engagement de l'apprenant dans son environnement linguistique pour expliquer l'ALS. Ainsi, les mécanismes en jeu sont l'apport langagier fourni à l'apprenant, la production langagière de l'apprenant et l'interaction entre l'apprenant et d'autres locuteurs (Gass, 2005). Les chercheurs dans le domaine voient l'apprentissage de la L2 d'un point de vue social et considèrent que l'utilisation de la langue par l'apprenant est importante dans le développement de son interlangue. L'interlangue fait référence au langage de l'apprenant. Ce langage est en fait un système dynamique, en

construction, possédant ses propres règles et caractérisant la progression de l'apprentissage de l'apprenant de L2 (Selinker, 1972, cité dans Mitchell et Myles, 2004).

Krashen (1985) avance que l'acquisition du langage a lieu lorsque l'apprenant est capable de comprendre l'apport langagier qu'il reçoit. Il précise, en proposant «*The Input Hypothesis*», que l'acquisition se fait automatiquement si l'apprenant est exposé à de l'apport langagier compréhensible (*comprehensible input*). L'apprenant progresse dans son apprentissage selon un ordre naturel en comprenant l'apport langagier qui contient une structure linguistique juste un peu au-dessus de son niveau de compétence : «We move from *i*, our current level, to *i + 1*, the next level along the natural order, by understanding input containing *i + 1*» (Krashen, 1985, p. 2).

L'idée que l'apport langagier compréhensible est essentiel dans l'environnement linguistique pour acquérir la L2 est aussi à la base des travaux de Long (1981; 1983). Selon son hypothèse, «*The Interaction Hypothesis*», l'apport langagier compréhensible est le résultat des modifications dans la structure interactionnelle de la conversation. Pour Long, l'interaction ainsi modifiée est le mécanisme nécessaire au développement de la L2. En 1996, il revoit son hypothèse et ajoute que les modifications de l'interaction sont en fait un processus de négociation du sens lorsque des problèmes de communication surviennent :

it is proposed that environmental contributions to acquisition are mediated by selective attention and the learner's developing L2 processing capacity, and that these resources are brought together most usefully, although not exclusively, during negotiation for meaning. (p. 414)

Selon Long, les problèmes communicatifs amènent l'apprenant à reconnaître qu'il y a un obstacle linguistique. Pour l'identifier, l'apprenant s'engage dans des négociations de sens provoquant, par conséquent, des ajustements de la forme linguistique, de la structure conversationnelle ou du contenu du message jusqu'à ce qu'un niveau acceptable de compréhension soit atteint (Long, 1996). Cette négociation du sens comporte différents procédés notamment des répétitions, des demandes de clarification ou de confirmation, des vérifications de compréhension, des reformulations (Long, 1996).

Pour sa part, Swain (1985; 1993) mentionne que l'apport langagier compréhensible et l'interaction à travers des négociations de sens sont essentiels, mais ne sont pas suffisants pour assurer le développement de la L2. En présentant «*The Output Hypothesis*», elle précise que «[n]egotiating meaning needs to incorporate the notion of being pushed toward the delivery of a message that is not only conveyed, but that is conveyed precisely, coherently, and appropriately» (p. 248). Faisant référence à la production langagière compréhensible (*comprehensible output*), Swain (1985) explique que les éléments de la phrase doivent respecter un certain ordre pour que le message de l'apprenant soit compris. Selon Swain (1995), afin de favoriser l'ALS, la production langagière, en plus d'améliorer l'aisance à communiquer, joue trois principaux rôles. D'une part, elle permet de remarquer le manque ou le problème linguistique dans l'interlangue de l'apprenant. En d'autres termes, elle l'aide à noter la différence entre ce qu'il veut dire et ce qu'il peut dire. D'autre part, elle lui permet de formuler et de tester des hypothèses sur la langue. En ce sens, les erreurs, survenant lors d'une production orale ou écrite, révèlent les hypothèses de l'apprenant concernant le fonctionnement du système linguistique. Enfin, la production langagière aide l'apprenant à développer ses connaissances métalinguistiques. Lorsqu'il utilise la langue pour réfléchir sur son utilisation, cela lui permet d'intérioriser ses connaissances linguistiques (Swain, 1995).

2.1.1. Modèle de l'ALS

L'apport langagier, la production langagière et l'interaction sont intimement reliés. Gass (1997) propose un modèle pour établir leur relation et conceptualiser les diverses facettes de l'ALS. Ce modèle, présenté à la figure 2.1, comporte cinq étapes qui décrivent les mécanismes en cours depuis la conversion de l'apport langagier jusqu'à la production langagière : l'aperception de l'apport langagier (*apperceived input*), l'apport langagier compris (*comprehended input*), la saisie (*intake*), l'intégration (*integration*) et la production langagière (*output*).

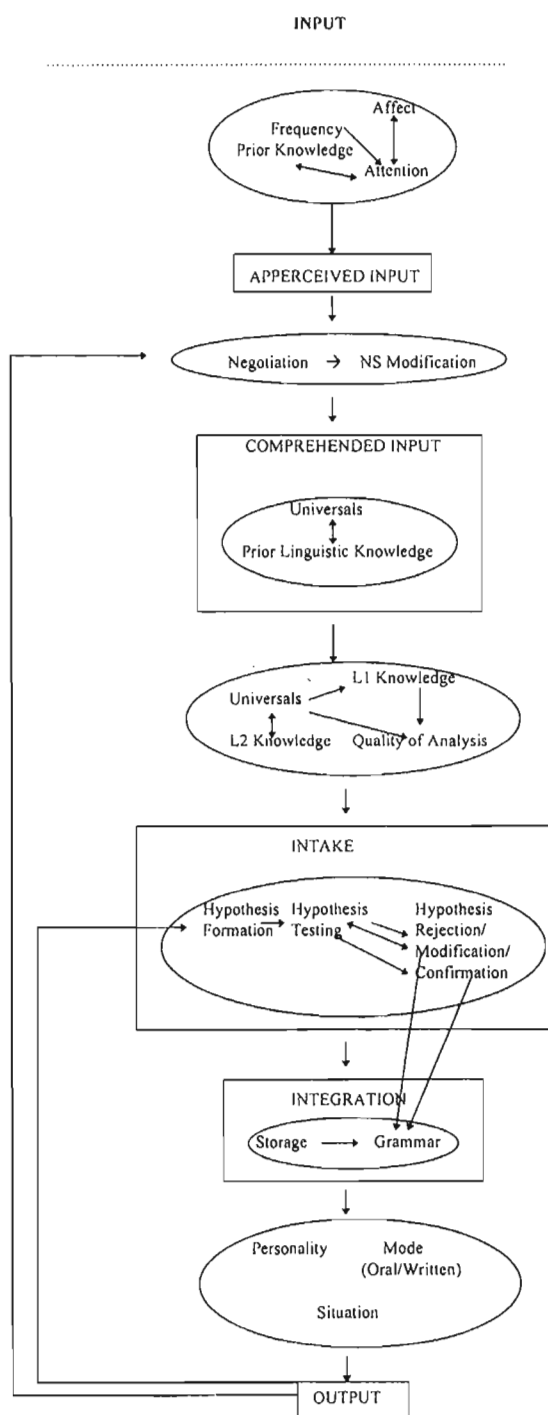


Figure 2.1 Modèle de l'acquisition d'une langue seconde (Tirée de Gass, 1997)

L'apperception de l'apport langagier (*apperceived input*) est un processus cognitif interne de compréhension. Cette première étape concerne la reconnaissance d'une lacune entre ce que l'apprenant connaît et ce qu'il a à apprendre. Ainsi, l'apprenant porte son attention sur un nouvel élément linguistique soit parce que cet élément a été accentué par le locuteur ou soit parce qu'il présente certaines caractéristiques familières rappelant des éléments préalablement appris. L'apport langagier est préparé en vue d'une analyse ultérieure puisque l'apprenant y a remarqué un élément linguistique à apprendre. À cette étape, le mécanisme de l'attention est crucial pour assurer un apprentissage du nouvel élément linguistique.

En cas d'incompréhension de l'apport langagier, une négociation peut survenir entre l'apprenant et le locuteur apportant ainsi une modification de cet apport jusqu'à ce qu'il soit compréhensible. La compréhension de l'apport langagier (*comprehended input*) peut s'effectuer à divers niveaux, selon le degré de compétence de l'apprenant. Ainsi, ce dernier peut avoir compris, de façon générale, le sens du message, ou il peut avoir compris des détails de la structure linguistique faisant alors une analyse plus profonde des parties qui composent cette structure.

La saisie (*intake*) est le processus d'assimilation de l'élément linguistique. Elle fait référence à l'activité mentale qui sert d'intermédiaire entre le nouvel apport langagier et les informations déjà en place dans la mémoire. C'est à cette étape que l'apprenant gère ses hypothèses concernant la langue en les confirmant, modifiant ou rejetant.

À la quatrième étape, celle de l'intégration (*integration*), deux possibilités peuvent survenir. L'une est la conservation du nouvel élément linguistique pour ultérieurement confirmer ou infirmer une hypothèse concernant cet élément. L'autre possibilité est le développement de la grammaire de la L2 à la suite du rejet ou de la confirmation des hypothèses formulées par l'apprenant.

La dernière étape, celle de la production langagière (*output*), est la manifestation du processus du traitement de l'apport langagier. Elle joue un rôle important dans l'acquisition puisqu'elle permet de formuler et de tester des hypothèses sur la langue. Suite à sa production

langagière, le type de rétroaction que l'apprenant reçoit peut se traduire par une validation d'hypothèses servant ainsi de données pour la saisie (représenté dans le modèle par la flèche passant de la production langagière à la saisie). Ou encore, il peut se traduire par une négociation amenant conséquemment une modification de sa production langagière, donc une reformulation d'hypothèses (représenté dans le modèle par la flèche allant de la production langagière à la négociation et modification de l'apport langagier du locuteur).

Cette section a permis de présenter les fondements du courant théorique interactionniste et le modèle de l'ALS. Ce modèle a exposé les caractéristiques du passage de l'apprenant qui chemine à partir de l'exposition à l'apport langagier jusqu'à la réalisation d'une production langagière. Il a donc permis de détailler les différents mécanismes qui sous-tendent l'ALS. La section suivante porte sur les technologies éducatives (2.2). Les concepts «TIC» et «intégration pédagogique des TIC» y sont définis. De plus, l'apport des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage d'une L2 y est abordé (2.2.1). Ensuite, les niveaux (2.2.2) et le processus (2.2.3) d'intégration des TIC chez les enseignants y sont décrits permettant ainsi d'encadrer le choix des participants qui pourront le mieux contribuer à cette recherche.

2.2. Technologies de l'information et de la communication

Actuellement, les termes les plus couramment utilisés, à la fois par le MELS et les chercheurs dans le domaine des technologies éducatives, sont les technologies de l'information et de la communication, soit TIC. Dans cette recherche, l'acronyme TIC se définit à l'instar du gouvernement québécois, c'est-à-dire que «les technologies reposent sur la numérisation des contenus (texte, son, image, animation) et, dans la plupart des cas, le branchement en réseau – Internet, mais aussi des réseaux locaux interconnectés (les intranets)» (CSE, 2000, p. 18). Dans ce mémoire, les termes technologies, technologies éducatives et outils informatiques sont employés comme étant synonymes à TIC. En d'autres mots, ces termes recouvrent : l'ordinateur et ses périphériques comme l'imprimante, le numériseur optique, l'appareil

photo numérique, la caméra vidéo numérique, le projecteur électronique et le tableau interactif; les programmes et logiciels informatiques; et le réseau Internet qui permet la circulation de l'information et la communication en temps réel ou différé. Étant donné le champ d'étude en L2, ce mémoire fait aussi appel aux acronymes les plus souvent utilisés par les chercheurs dans la littérature dont ALAO (apprentissage des langues assisté par ordinateur) (Levy, 1997; Chanier, 2000; Mangenot, 2002), l'équivalent du terme anglais *CALL* (*computer assisted language learning*) (Warschauer, 1996; Chapelle, 1997; 1998; 1999; 2000; 2005; Davies, 2007).

Relativement à la définition de «l'intégration des TIC», Roy, l'ancien coordonnateur du Réseau pour le développement des compétences par l'intégration des technologies (RÉCIT), énonçait : «[intégrer les TIC, c'est] favoriser un usage habituel, approprié et suffisamment régulier des TIC pour conduire à une modification des pratiques scolaires au bénéfice des apprenants» (Lachance, 2006, art. Internet). Pour sa part, Mangenot (2000a), chercheur dans le domaine des L2, propose la définition suivante : «l'intégration, c'est quand l'outil informatique est mis avec efficacité au service des apprentissages» (p. 39). Il précise que l'efficacité présuppose des gains en ce qui a trait au temps d'apprentissage, à la réduction de la taille des groupes, à une activité plus grande de la part de l'apprenant, à une meilleure appropriation de la langue et des gains en termes de motivation chez l'apprenant.

En classe de L2, l'intégration des TIC est réussie lorsque certains pré requis sont présents. Selon Davies (2007), il faut que le choix d'utiliser les TIC soit sensé, c'est-à-dire qu'il y ait un véritable avantage pour l'apprentissage. Il faut aussi que l'enseignant prépare des activités alternatives, n'utilisant pas forcément la technologie, en cas de problème technique. Une formation adéquate et un soutien doivent être pourvus aux apprenants. L'utilisation de la technologie doit être intégrée dans la séquence d'enseignement tout en assurant une continuité dans la démarche d'apprentissage de l'apprenant. Il précise, par ailleurs, que les activités réalisées avec les TIC doivent être stimulantes pour l'apprenant et doivent correspondre à son niveau d'apprentissage. Finalement, l'utilisation des TIC doit amener les apprenants à employer la langue de manière significative et doit faire en sorte que la communication prenne place entre eux (Davies, 2007).

2.2.1. Apport des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage d'une L2

Jonassen, Howland, Moore et Marra (2003) précisent qu'il y a deux façons de percevoir l'apprentissage et les TIC : apprendre des technologies et apprendre avec les technologies. La première suppose que l'enseignant utilise les technologies pour transmettre un message ou une information à être apprise de la même façon qu'il le fait lors d'un enseignement magistral. La deuxième implique que la technologie est un outil à l'apprentissage, elle est, en d'autres mots, un partenaire dans le processus d'apprentissage. À ce sujet, les auteurs précisent que la technologie est un outil qui encourage l'utilisation de stratégies et de compétences réflexives de la part de l'apprenant tout en l'impliquant dans un apprentissage actif, constructif, authentique et coopératif.

Selon Bourguignon (1999), le multimédia et l'Internet facilitent la mise en place de nouvelles approches pédagogiques telles que l'approche basée sur des tâches à accomplir, la pédagogie par projet ou encore l'enseignement de la langue par le contenu. Avec ces approches, l'enseignant devient «un concepteur de nouvelles architectures didactiques» (Bourguignon, 1999, p. 5). Il dépasse ainsi le niveau du maître déversant la connaissance dans la tête de l'apprenant pour devenir un facilitateur et un guide dans l'apprentissage. L'apprenant, pour sa part, devient un participant actif dans son apprentissage en organisant l'information et en révisant ses acquis à la lumière des nouvelles connaissances. En effet, Adnanes et Ronning (1998) ont remarqué, dans une étude auprès d'élèves de FLS, que l'apprenant devenait plus responsable et travaillait de manière plus indépendante lorsqu'il emploie les TIC. Mangenot (1992) voit l'autonomie des apprenants se développer aussi au sein de groupes de travail. Selon lui, l'utilisation des TIC lors d'activités qui demandent un apprentissage collaboratif permet aux élèves d'organiser eux-mêmes le travail et de résoudre leurs problèmes.

Les TIC permettent aussi, en plus des interactions entre les apprenants d'un groupe classe, des interactions à distance, en dehors de la classe. Lavry (2003), lors d'une étude auprès de collégiens de FLS, affirme que «l'utilisation de l'ordinateur [...] encourage [la] socialisation non seulement au sein de l'établissement scolaire, mais aussi vis-à-vis du monde extérieur» (p. 25). Il précise que l'Internet et ses outils de communication, comme le courriel, le

clavardage et le forum de discussion, donnent la possibilité aux apprenants de multiplier les situations de communication à travers le temps et l'espace.

Par ailleurs, l'utilisation des TIC en classe rehausse la motivation des apprenants. Certains chercheurs en L2 ont remarqué que l'attitude des apprenants est plus positive lorsqu'ils utilisent les TIC en classe (Mangenot, 1992; Warschauer, 1996; Knoerr et Weinberg, 2005). C'est également ce qu'a constaté Caws (2005) lors d'une étude analysant les réactions des étudiants de FLS face à l'introduction d'activités de communication écrite par le biais des TIC. Selon la chercheuse, «des forums électroniques de communication écrite réussissent à motiver les étudiants en partie parce qu'ils offrent un lieu de communication sécurisant au sein duquel des étudiants plus timides peuvent mieux participer aux discussions» (p. 8).

Toutefois, certaines études en L2 (Lavry 2003; Knoerr et Weinberg 2005) démontrent que l'utilisation et l'intégration des TIC en classe n'améliorent pas les résultats scolaires des élèves. De plus, Abrami (2001) précise qu'il n'y a pas de preuve à long terme de l'utilité réelle des TIC pour l'apprentissage. En effet, l'intégration et l'utilisation des TIC en classe sont relativement récentes et peu de recherches longitudinales analysent les répercussions à long terme des outils technologiques sur l'amélioration des résultats scolaires. Cependant, l'engouement envers les TIC dans le domaine de l'éducation nous vient surtout du fait que les technologies soutiennent des transformations positives et non négligeables dans le sens du Renouveau pédagogique au Québec (CSE 2000). Selon le CSE (2000), l'une des transformations majeures concerne la reconceptualisation du rôle de l'enseignant :

[...] de telles transformations peuvent se faire ou se produire, du moins en partie, sans le secours de l'ordinateur et du multimédia; mais les technologies servent d'accélérateur pour encourager, enrichir, faciliter et soutenir l'innovation pédagogique nécessaire dans les changements souhaités en éducation pour donner davantage d'importance à l'apprentissage. (p. 45)

En somme, l'enseignant découvre à travers les TIC de nouvelles méthodes d'enseignement. Leur mise en application dans la salle de classe demande à l'apprenant de développer de nouvelles stratégies d'apprentissage. Il est amené, par exemple, à interagir et à collaborer avec ses pairs. De plus, l'utilisation des TIC en classe entraîne un regain dans l'intérêt et la

motivation de l'élève pour son apprentissage (Mangenot, 1992; Warschauer, 1996; Knoerr et Weinberg, 2005).

2.2.2. Niveaux d'intégration des TIC chez les enseignants

Afin d'intégrer les TIC en classe, l'enseignant, sans être un expert, doit avoir un minimum de formation et une certaine connaissance des technologies (Lam, 2000). Ces connaissances lui seront utiles pour planifier ses cours et pour, bien sûr, manipuler le matériel informatique. Pourtant, le bagage technologique est très différent d'un enseignant à l'autre (Murray et Barnes, 1998). À ce sujet, l'enquête de Karsenti (2004) témoigne du bas niveau d'appropriation des TIC chez les enseignants :

Quelque 91% se considèrent «bons» à «experts» en ce qui a trait à l'utilisation du traitement de texte, outil dont ils font surtout usage pour la planification et la gestion de l'enseignement. Toutefois, lorsqu'il est question de l'utilisation d'un logiciel de présentation (PowerPoint), plus de 55% indiquent se sentir «novices», et moins de 1% se considèrent comme des experts. En ce qui a trait à la création de pages Web, c'est près de 86% des répondants qui se considèrent novices, et moins d'un répondant sur 700 se considère «expert». (p. 46)

Bibeau (2005), suite à l'analyse de plusieurs études (Danvoye, 2002; 2001; 2000; Garnier et Gauvin, 2000; Larose, Grenon et Palm, 2004; Karsenti, 2004; Gervais, 2000; cités dans Bibeau, 2005, p. 14), a déduit quelques approximations des niveaux d'intégration des TIC chez les enseignants. Les niveaux consistent en trois groupes dont les pionniers, les sceptiques et les réfractaires.

Les pionniers, regroupant de 15% à 20% du personnel enseignants, possèdent un haut niveau d'alphabétisation informatique. Ils offrent fréquemment à leurs élèves des opportunités d'utilisation des TIC. Leur intérêt envers les technologies est élevé et ils sont enclins à soutenir d'autres enseignants dans leur développement de projets éducatifs intégrant les TIC.

Les sceptiques forment 60% du corps enseignant. Ils sont perplexes quant à l'utilité des TIC pour l'apprentissage. Ce groupe se scinde en deux sous-groupes : les insécures et les craintifs, comptant respectivement 20% et 40% des enseignants. Les insécures ont commencé à s'approprier les outils informatiques. Ils les emploient régulièrement pour préparer leurs cours et faire des recherches, mais ils sont mal à l'aise lors de leur utilisation en classe. Les craintifs, eux, ont un bas niveau d'alphabétisation informatique et ont une faible appréciation des technologies. Ils connaissent peu le fonctionnement de l'ordinateur ou de l'Internet et les utilisent le moins possible en classe.

Les réfractaires, comptant entre 15% et 20% des enseignants, ne sont pas persuadés du potentiel pédagogique que peuvent apporter les TIC. Ils les emploient essentiellement pour la gestion pédagogique et la préparation d'examens.

L'enseignant faisant partie d'un des niveaux précédemment présentés n'est pas contraint d'y rester (Bibeau, 2005). Incité par sa curiosité, il peut commencer à utiliser progressivement les TIC pour des raisons personnelles par exemple. Il amorcera alors un processus qui apportera des transformations concernant ses attitudes et ses intérêts envers les TIC. Il développera aussi des habiletés technologiques qui lui permettront de se sentir plus à l'aise dans la manipulation des outils informatiques. Il utilisera les technologies de façon plus fréquente et les intégrera petit à petit dans différentes sphères d'activités (Raby, 2005).

2.2.3. Processus d'intégration des TIC

L'appropriation des TIC par les enseignants est vue par certains chercheurs comme un processus évolutif qui peut s'échelonner sur plusieurs années. Moersch (1995), Sandholtz, Ringstaff et Dwyer (1997) et Morais (2000, cité dans IsaBelle, 2002) ont chacun développé un modèle du processus d'intégration des TIC. Raby (2004; 2005), suite à une analyse critique de ces trois modèles, a élaboré un modèle synthèse décrivant le processus menant de la non-utilisation à l'utilisation exemplaire des technologies par l'enseignant. Ce modèle,

présenté à la figure 2.2, comporte quatre stades : la «sensibilisation», l'«utilisation personnelle», l'«utilisation professionnelle» et l'«utilisation pédagogique». Chacun des stades peut se chevaucher et se développer simultanément.

Au premier stade, «sensibilisation», l'enseignant est en contact indirect avec les technologies présentes dans son entourage personnel et professionnel. Le deuxième stade, «utilisation personnelle», compte deux étapes : la motivation et l'exploration-appropriation. L'enseignant apprend à manier les outils informatiques suite à une exploration personnelle des TIC, satisfaisant surtout ses propres besoins. Le troisième stade, «utilisation professionnelle», compte lui aussi les deux étapes précédentes, c'est-à-dire la motivation et l'exploration-appropriation. À ce stade, l'enseignant s'approprie les TIC pour les utiliser notamment lors de recherches d'informations sur la Toile, pour la production de documents servant à la gestion scolaire (présences des élèves, bulletins, préparation de cours) ou comme moyen de communication et d'échange avec des collègues ou parents. Le quatrième stade, «utilisation pédagogique», concerne l'usage des TIC à des fins éducatives. À ce stade, l'enseignant intègre les TIC dans son enseignement et amène ses élèves à les utiliser en classe. Il compte cinq étapes : la motivation, la familiarisation, l'exploration, l'infusion et l'appropriation. L'enseignant, poussé par son désir d'en connaître davantage et sa volonté à explorer le potentiel des TIC pour l'apprentissage, s'investit dans la préparation d'activités de plus en plus complexes selon l'étape à laquelle il se situe. La dernière étape, l'appropriation, résulte en une utilisation exemplaire des TIC. L'enseignant, de façon régulière, engage ses élèves dans des activités stimulantes qui, pour être accomplies avec succès, demandent le recours à des stratégies cognitives de hauts niveaux (Raby, 2004; 2005).

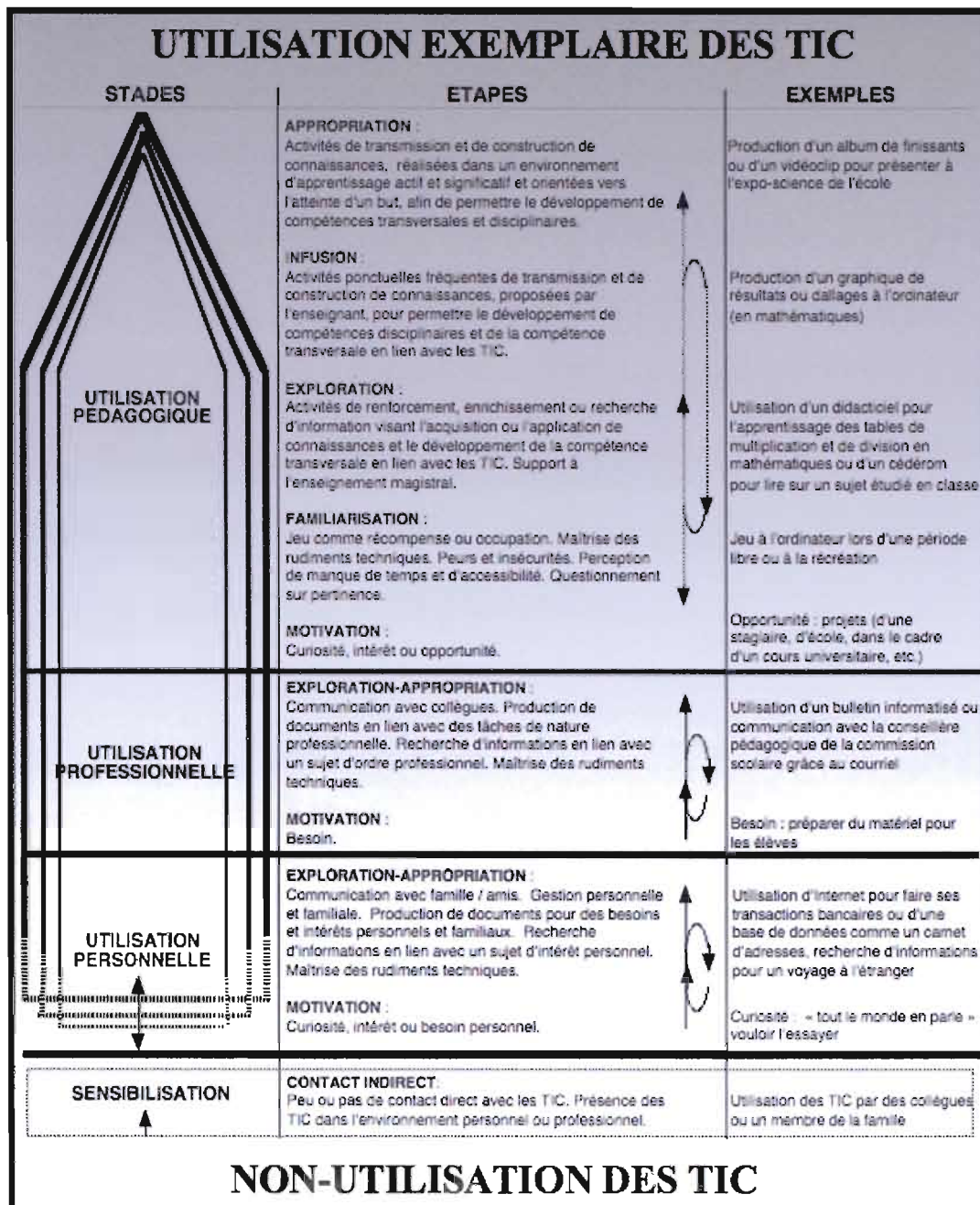


Figure 2.2 Processus d'intégration des TIC de Raby (2004) (Tirée de Raby, 2004)

Aux sections suivantes, le lien entre le courant théorique interactionniste et les technologies éducatives est explicité. Pour ce faire, les conditions idéales qui favorisent l'ALS et les caractéristiques qui permettront de décrire et d'évaluer la qualité de la langue dans les tâches sont décrites en détail (2.4). Mais tout d'abord, les concepts clés liés à la tâche sont définis et les types de tâches effectuées avec les TIC sont présentés (2.3). Ces types de tâches, distribués en catégories, offrent ainsi un classement pour les tâches qui seront décrites lors de la collecte des données de cette recherche.

2.3. Tâches effectuées avec les TIC

Selon la perspective interactionniste, les occasions pour percevoir, comprendre et intérioriser les mots, les formes et les structures linguistiques de la langue cible surviennent surtout lors de la réalisation de tâches communicatives dans lesquelles les apprenants peuvent échanger des informations, des opinions ou des idées (Pica, Kanagy et Falodun, 1993). Pour Klapper (2003), le but de la tâche est de créer un besoin pour que l'apprenant utilise la langue afin qu'il puisse identifier le langage nécessaire à l'accomplissement de la tâche. Nunan (1989) définit la tâche comme «a piece of classroom work wich involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form» (p. 10). Pour concevoir la tâche, il propose de prendre en compte six paramètres : les objectifs pédagogiques, l'apport langagier, les activités, le rôle de l'enseignant et celui de l'apprenant et les dispositifs. Mangenot (1998), en considérant la définition de Nunan, ajoute que :

une tâche linguistique réellement profitable est celle qui part de données riches et authentiques, qui propose des activités d'un bon niveau cognitif (liens données/activités pertinents, situations-problème, appel à la créativité), et qui prévoit des interactions variées (notamment – mais pas exclusivement – évaluatrices) pendant et après l'exécution de la tâche. (p. 134)

L'apprentissage d'une L2 requiert le développement de compétences linguistiques particulières chez l'apprenant. En effet, ce dernier est amené à développer, en plus des

compétences culturelle et sociolinguistique, des habiletés relativement à la communication écrite et orale et à la production écrite et orale. Pour cela, les outils mis à leur disposition sont variés. Les plus utilisés en classe sont les manuels scolaires, les cassettes audio, les cassettes vidéo et l'ordinateur. Meunier (2000) souligne que, comparativement aux autres médias, seul l'ordinateur possède le potentiel nécessaire pour faire développer toutes les compétences linguistiques chez l'élève. La responsabilité de l'enseignant est alors de créer des tâches qui, jouant un rôle central dans l'exploitation pédagogique des TIC, permettront à l'apprenant d'être immergé dans un bain de langue favorisant l'apprentissage (Mangenot, 2000b).

Jonassen, Howland, Moore et Marra (2003) relèvent cinq principaux rôles des TIC pour appuyer l'apprentissage lors de leurs utilisations pédagogiques : (1) les TIC comme outils pour favoriser la construction de connaissances; (2) les TIC comme véhicule d'informations servant à explorer les connaissances; (3) les TIC comme contexte pour être dans des situations authentiques; (4) les TIC comme médium social pour appuyer l'apprentissage à travers les conversations avec les autres; (5) les TIC comme partenaire intellectuel favorisant l'apprentissage par la réflexion. Ces différentes fonctions fournissent à l'enseignant un éventail de possibilités dans le développement ou l'utilisation de tâches utiles pour l'apprentissage d'une L2. Notamment, Bibeau (2005) a recensé au total seize différents types de tâches réalisées avec les TIC. Ces tâches sont distribuées selon sept catégories : télécorrespondance; édition et publication; recherche et gestion documentaire; collecte et partage d'information; résolution de problème; apprentissage, étude et formation à distance; projets thématiques et transdisciplinaires.

La première catégorie, la télécorrespondance, comprend les tâches concernant la correspondance scolaire, la téléconférence et la classe virtuelle. Les deux premières tâches sont des activités de communication avec lesquelles l'utilisation de la messagerie, d'un logiciel de clavardage ou d'une caméra numérique est nécessaire. La classe virtuelle fait référence à un dispositif d'enseignement dans lequel certaines ressources sont accessibles à distance. Dans ce cas, les enseignants et les élèves peuvent être à différents endroits.

Dans la deuxième catégorie, Bibeau (2005) inclut l'édition et à la publication de documents créés par les élèves. Elle compte les tâches concernant la construction d'un site Web ou de documents multimédias sur cédérom, la publication d'un journal et la réalisation d'une émission radiographique ou télévisuelle en ligne.

La troisième catégorie comprend les tâches reliées plus particulièrement à la recherche documentaire, l'orientation et choix de carrière et l'entrepreneuriat. Les apprenants sont amenés à exploiter l'information en utilisant Internet pour rassembler, analyser et résumer des documents. Ces tâches leur permettent entre autres d'exercer leur jugement critique au regard des sources consultées.

La quatrième catégorie, collecte et partage d'information, implique une mutualisation des informations et une télécollaboration. Il s'agit, pour les apprenants, d'amasser des données inédites pour constituer une banque collective (par exemples, les variations de jour en jour des cotes de la bourse ou encore de la température). Dans ce type de tâches, l'analyse et le traitement des données sont importants et lorsque la mise en commun de ces données implique la réalisation d'une œuvre, tel un site Web, il y a télécollaboration.

La cinquième catégorie comprend la résolution de problème, les cyberquêtes et le laboratoire virtuel. Les tâches de cette catégorie placent les apprenants en situations de simulation où ils doivent résoudre des problèmes ou accomplir une mission.

Les tâches reliées à l'apprentissage, à l'étude et à la formation à distance font appel aux outils informatiques comme support pour la production et la présentation de cours. En plus de concerner la réalisation des travaux et des devoirs par le biais de l'informatique, c'est dans cette catégorie que les exercices structuraux se retrouvent.

Dans la dernière catégorie, projets thématiques et transdisciplinaires, la tâche engage les élèves à développer leurs connaissances dans divers domaines d'études. Elle permet la participation et la collaboration d'enseignants spécialisés dans différentes matières. Les thèmes abordés dans ce genre de tâches peuvent toucher des sujets très larges.

2.4. Conditions idéales favorisant l'ALS dans les tâches effectuées avec les TIC

Le courant théorique interactionniste propose quelques modalités afin de créer des tâches qui favoriseront l'ALS. Par exemple, les tâches qui fournissent à l'apprenant des occasions de s'engager dans des interactions dans lesquelles des négociations de sens sont possibles ainsi que celles qui permettent à l'apprenant de porter attention sur l'élément linguistique à apprendre contribuent à favoriser la compréhension de l'apport langagier. Aussi, les tâches qui invitent l'apprenant à produire la langue de façon compréhensible sont considérées comme étant bénéfiques pour l'ALS.

Dans ses travaux, Chapelle (1997; 1998; 2000; 2005) reprend les fondements du courant théorique interactionniste et émet sept hypothèses proposant les conditions idéales pour favoriser l'ALS à prendre en compte lors de la conception de tâches effectuées avec les TIC :

- 1-Les caractéristiques linguistiques particulières de l'apport langagier devraient être mises en évidence. Il s'agit de faire ressortir les éléments particuliers présents dans l'apport langagier (nouveaux mots de vocabulaire, nouvelles structures linguistiques).
- 2-L'apprenant devrait recevoir de l'aide pour comprendre l'apport langagier (compréhension à la fois sémantique et syntaxique). Cette aide fait référence à des modifications de l'apport langagier sous forme de simplification, d'élaboration ou de définition.
- 3-L'apprenant devrait avoir des occasions de produire la langue. Sa production langagière doit être compréhensible, c'est-à-dire que l'apprenant doit faire en sorte de porter un message intelligible pour assurer la communication.
- 4-L'apprenant devrait pouvoir remarquer les erreurs qui surviennent dans sa production langagière. Le fait que l'apprenant remarque une erreur lui indique qu'il y a une lacune dans ses connaissances linguistiques.

5-L'apprenant devrait pouvoir corriger sa production langagière. Suite à la perception de l'erreur, la correction de la part de l'apprenant est bénéfique pour la construction de ses connaissances linguistiques.

6-L'apprenant devrait pouvoir s'engager dans des interactions dans lesquelles la structure peut être modifiée pour permettre la négociation du sens. Cette négociation, survenant lorsque la communication échoue, permet à l'apprenant de porter son attention sur la langue.

7-L'apprenant devrait être engagé dans des tâches désignées pour maximiser les interactions profitables pour l'ALS. Les tâches présentant des interactions profitables sont celles qui amènent l'apprenant à atteindre un but à travers l'utilisation de la langue. Les interactions profitables surviennent lorsqu'il y a des difficultés linguistiques à résoudre afin de poursuivre la résolution de problèmes non-linguistiques.

Conséquemment, les hypothèses de Chapelle (1998) suggèrent des critères pertinents pour développer des tâches effectuées avec les TIC qui répondent aux conditions idéales favorisant l'ALS. Ainsi, dans ces tâches, il faut (1) mettre en évidence les caractéristiques linguistiques particulières de l'apport langagier, (2) offrir de l'aide pour comprendre l'apport langagier, (3) fournir des occasions de produire la langue, (4) fournir des occasions de remarquer les erreurs dans la production langagière, (5) fournir des occasions de corriger la production langagière, (6) permettre des interactions modifiées entre l'apprenant et l'ordinateur ou entre les apprenants autour de l'ordinateur et (7) maximiser les interactions profitables pour surmonter les problèmes linguistiques afin de poursuivre la résolution de problèmes non linguistiques (Chapelle, 1998).

2.4.1. Description des tâches effectuées avec les TIC

Les tâches effectuées avec les TIC, pour favoriser l'ALS, doivent prendre en compte trois principales variables dont l'apport langagier fourni à l'apprenant, la production langagière de ce dernier et l'interaction qui se construit à travers les tours de paroles impliquant donc l'apport langagier et la production langagière. Selon Chapelle (1997), la description des tâches effectuées à l'ordinateur peut se faire en détaillant ces trois variables d'après cinq caractéristiques : le rôle pragmatique, les caractéristiques linguistiques, les caractéristiques des formes et des mouvements non linguistiques, la quantité et le médium.

- 1) Le rôle pragmatique de la langue dans les tâches en L2 fait référence à la fonction de la langue. Par exemples, l'apport langagier peut procurer à l'apprenant de nouvelles informations, il peut servir à donner des consignes ou encore à présenter des notions d'enseignement préalablement étudiées en classe. La production langagière peut servir à demander de l'information, à donner une information ou une opinion ou à répondre à des questions. L'interaction peut permettre à l'apprenant de construire un texte ou des dialogues ou d'avoir une discussion collaborative.
- 2) Les caractéristiques linguistiques correspondent aux aspects grammaticaux présents dans l'apport langagier, la production langagière et l'interaction.
- 3) Les caractéristiques des formes et des mouvements non linguistiques sont en lien avec les formes de communication avec l'ordinateur. L'apport langagier peut être accessible en cliquant sur une image ou une icône, la production langagière peut se faire à l'aide du clavier ou par le biais d'une Webcam.
- 4) La quantité de la langue cherche à décrire la quantité de l'apport langagier, de la production langagière et de l'interaction.
- 5) Le médium de la langue fait référence à la manière dont la langue est transmise. La langue peut être présentée de façon écrite, orale ou en utilisant un médium audio ou vidéo.

2.4.2. Évaluation des tâches effectuées avec les TIC

Les cinq caractéristiques précédentes aident à identifier ce qui est pertinent pour décrire la qualité de la langue. La qualité se définit, dans cette recherche, comme étant une manière d'être permettant de décrire un élément. Elle est synonyme à «attribut» ou à «caractère» (Rey-Debove et Rey, 2008). Dans ce cas, la qualité de la langue fait référence aux attributs particuliers de l'apport langagier, de la production langagière et de l'interaction dans les tâches effectuées avec les TIC. Suite à la description de la qualité de la langue, les tâches peuvent ensuite être évaluées selon leur valeur pour l'ALS. La partie suivante relève donc certains critères pour évaluer la qualité de la langue.

2.4.2.1. Apport langagier

En ce qui a trait à la quantité, «plus» d'apport langagier est préférable à «moins» (Pica et Doughty, 1985), mais pour que cet apport langagier soit vraiment efficace, il faut qu'il soit compréhensible, c'est-à-dire qu'il doit présenter de nouvelles informations qui serviront à développer le système linguistique de l'apprenant (Krashen, 1985; Long, 1996). La compréhension de ces nouvelles données et des fonctions sémantique et syntaxique de l'apport langagier devrait être nécessaire pour que l'apprenant réalise la tâche. Il est toutefois difficile de constater si cet apport est suffisant et compréhensible pour chacun des apprenants. C'est pourquoi il faut vérifier s'il est possible de le modifier à travers des demandes de clarification, de simplification ou d'élaboration. Ces modifications peuvent être identifiées comme augmentant potentiellement la compréhension (Chapelle, 1997). En ce sens, Ellis (2001), lors d'une étude concernant une tâche de compréhension orale, constate que «[g]iving students the opportunity to listen to simplified input promotes both comprehension and language acquisition» (p. 69).

La mise en évidence de l'apport langagier peut aussi être bénéfique pour augmenter la compréhension de l'apprenant. De Ridder (2000) a démontré que la mise en évidence de certains mots influence l'apprentissage de vocabulaire. Dans une étude comparative portant

sur la compréhension de textes à l'ordinateur, un groupe de lecteurs avait accès à la définition des mots soulignés grâce à un hyperlien, tandis qu'un autre groupe avait le même texte sans les mots soulignés et les hyperliens. Immédiatement après la lecture, les apprenants qui ont eu accès aux mots soulignés ont significativement retenu plus de vocabulaire. Les résultats de la recherche indiquent que le soulignement de certains mots incite l'apprenant à porter son attention sur le vocabulaire mis en évidence.

L'importance pour l'apprentissage de la modification de l'apport langagier est soulignée par Leloup et Ponterio (2000). Ces chercheurs ont notamment observé le développement des habiletés en lecture des apprenants de L2. En parlant de textes disponibles sur Internet dans lequel certaines annotations, accessibles en cliquant, ont été ajoutées, ils signalent : «[w]e can see that such rich interactive tools can make the Web a powerful aid in developing FL [foreign language] reading skills» (p. 9).

Aussi, Warschauer et Meskill (2000) précisent que les discussions médiatisées par l'ordinateur permettent à l'apprenant de remarquer l'apport langagier fourni dans les messages de son interlocuteur. Cet apport est ensuite utilisé et incorporé dans son propre message ce qui augmente les occasions pour l'apprentissage de nouveaux éléments linguistiques.

2.4.2.2. Production langagière

Tout comme l'apport langagier, «plus» de production langagière est préférable à «moins». Aussi, la tâche doit fournir des occasions à l'apprenant de produire la langue de façon compréhensible (Swain, 1985; 1995). L'apprenant se rend compte que sa production langagière est incompréhensible lorsqu'un interlocuteur ou l'ordinateur, par exemple, lui demande des modifications. Cela lui permet de remarquer une erreur ou un manque dans son système linguistique. En essayant de modifier sa production langagière l'apprenant entre dans un processus plus complexe qui aide à améliorer ses connaissances linguistiques et sa compréhension (Ellis, 2001).

Par ailleurs, Bruillard (2006) souligne aussi l'importance de la production langagière compréhensible, mais il précise que le jugement de cette production langagière doit surtout être signifié. Ce jugement peut se faire soit par des rétroactions du programme informatique utilisé ou au cours des interactions entre apprenants. Selon lui, l'apprenant doit pouvoir comprendre les problèmes survenus dans sa performance, en ayant accès à des ressources, pour finalement modifier sa production langagière.

Kitade (2000) a observé que les communications médiatisées par l'ordinateur, particulièrement le clavardage, sont bénéfiques pour l'apprentissage puisqu'elles permettent à l'apprenant de remarquer les erreurs dans sa production langagière. L'erreur peut être autodétectée et corrigée à la suite d'une relecture des passages de la discussion. Elle peut aussi être soulevée par l'interlocuteur lorsqu'il demande de reformuler la phrase ou lorsqu'il réécrit la phrase en ajoutant des guillemets aux mots non compris.

2.4.2.3. Interaction

Une tâche qui engage les apprenants dans une bonne interaction est celle qui permet à l'apprenant de modifier la structure conversationnelle pour que ce dernier demande une clarification, une répétition ou une reformulation de la phrase. La raison pour laquelle l'interaction est jugée bonne dans cette condition est parce qu'elle permet de négocier le sens de l'apport langagier (Long, 1996). La négociation de sens joue alors le rôle de rendre l'apport langagier compréhensible ce qui facilite l'ALS. Dans une étude comparant deux groupes d'apprenants lors d'une tâche, Ellis (2001) a observé que le groupe qui avait reçu un apport modifié interactionnellement, c'est-à-dire que les apprenants pouvaient demander des clarifications, avait mieux réussi les tests concernant les connaissances réceptives et productives des mots ciblés que ceux ayant reçu un apport langagier prémodifié sans possibilité de demander des clarifications. Par conséquent, dans les tâches réalisées avec les TIC, l'apprenant devrait pouvoir interrompre la structure conversationnelle pour faire la requête de modifications afin de mieux comprendre l'apport langagier (Chapelle, 1997).

L'interaction est considérée bonne aussi lorsque la négociation de sens concerne la production langagière. En effet, l'interaction permet à l'apprenant de porter momentanément son attention sur la forme pour corriger ses erreurs linguistiques dans sa production langagière. Kitade (2000) relève dans son étude de nombreuses négociations de sens entre des locuteurs natifs et des apprenants de L2 correspondants à distance. Plus particulièrement, Kitade (2000) constate que ces négociations, portant essentiellement sur les erreurs dans la production langagière, entraînent des échanges pouvant traiter de différents sujets ou pouvant concerner à la fois les erreurs phonologiques et les mots non compris.

Les différents types d'interaction doivent aussi être considérés pour l'évaluation de la qualité de la langue dans les tâches. Chapelle (2000) présente trois types d'interaction possibles dans les tâches effectuées à l'ordinateur soit : les interactions entre l'apprenant et l'ordinateur, les interactions entre les apprenants via l'ordinateur et les interactions entre les apprenants autour de l'ordinateur. Dans le premier type d'interaction, apprenant/ordinateur, Chanier (2000) considère l'interaction selon différents degrés d'interactivité. Au premier degré, l'ordinateur exécute l'ordre de l'utilisateur. Au deuxième degré, l'ordinateur offre une simple rétroaction en informant l'apprenant sur l'opération en cours ou en donnant un message préfabriqué de réussite ou d'échec suite à la réponse de l'apprenant. Un troisième degré d'interactivité pourra être atteint lorsque l'ordinateur sera capable d'analyser les échanges entre lui et l'apprenant pour mieux s'adapter à son niveau linguistique. À ce stade, l'ordinateur ne se contentera pas de produire un message d'erreur, mais entamera un dialogue afin d'amener l'apprenant à identifier son erreur et la corriger (Chanier, 2000).

Long (1981; 1990), Ellis (2001) et Pica et Doughty (1985) considèrent que les tâches nécessitant une interaction à deux sens favorisent davantage l'ALS que celles requérant une interaction à un sens. Dans une tâche qui requiert des interactions à un sens, les apprenants ont accès à la même information en même temps pour réaliser la tâche. En revanche, une tâche nécessitant des interactions à deux sens est celle qui sollicite la participation d'au moins deux participants. Elle crée une situation dans laquelle chacun des participants possède une partie de l'information inconnue du partenaire. Les participants sont donc dans l'obligation

de s'échanger les informations pour compléter efficacement la tâche. Ainsi, Pica et Doughty (1985) ont réalisé, dans leur étude comparant les interactions survenant entre l'enseignant et les apprenants et celles survenant entre les apprenants regroupés en équipe, que :

group work [...] did offer students at least some opportunities to hear grammatical input and to negotiate message meaning, and provided many opportunities for them to practice using target language and to receive feedback on their communicative effectiveness. (p. 132)

Eisenbeis (2003), lors d'une étude auprès d'apprenants universitaires qui devaient utiliser en équipe de deux un didacticiel de compréhension orale, a remarqué que le travail en binôme autour de l'ordinateur permet aux apprenants de L2 de confronter leurs hypothèses à la fois sur la langue et sur la compréhension de l'activité. Elle remarque aussi à plusieurs reprises des négociations à la fois sur le sens et la forme. Les interactions qui en découlent sont en quelque sorte une co-construction de l'apprentissage et permettent de développer une plus grande autonomie chez les apprenants, ces derniers devenant ainsi responsables de leur apprentissage.

En ce qui concerne l'évaluation de la quantité des interactions, «plus» d'interactions est favorable à «moins». Lors de tâches utilisant les TIC, Mangenot (1996), Warschauer et Meskill (2000) et Haughey (2002) ont remarqué que l'enseignant permet à l'apprenant d'avoir une plus grande place dans les interactions, contrairement à la classe traditionnelle où il accapare la majorité du temps de parole. Par ailleurs, l'apprentissage collaboratif autour de l'ordinateur augmente les interactions entre les apprenants. Mrowa-Hopkins (2000) a analysé les interactions entre des apprenants de L2 travaillant en groupe de deux autour d'un ordinateur. Elle a ensuite comparé ces interactions à celles qui sont survenues dans une classe traditionnelle où les apprenants faisaient un travail semblable, mais sans l'aide des technologies. Elle en arrive à la conclusion que les séquences de discussion concernant la langue sont beaucoup plus nombreuses en situation de communication autour de l'ordinateur (dans une proportion de 50%) qu'en situation en classe traditionnelle (dans une proportion de 8%).

Pour conclure cette dernière section, l'enseignant de L2, lorsqu'il planifie des tâches ayant recours aux TIC, doit s'assurer de réunir les conditions idéales qui favorisent l'ALS. En d'autres termes, il doit concevoir ou utiliser des tâches en tenant compte de la qualité de la langue soit de l'apport langagier fourni à l'apprenant, de la production langagière que ce dernier aura à créer et des types d'interaction que les tâches sollicitent. Ainsi, la question centrale de la recherche est : les tâches effectuées avec les TIC, conçues par des enseignants de FLS au secondaire, réunissent-elles les conditions idéales, telles qu'identifiées par le courant théorique interactionniste, pour favoriser l'ALS ? Une description et une évaluation sous l'angle de la qualité de la langue dans les tâches conçues par les enseignants permettront de répondre à cette question.

Le chapitre suivant détaille la méthodologie de la recherche. Tout d'abord, la méthode adoptée et les enseignants participant à l'étude y sont présentés. Ensuite, les instruments de mesure et l'équipement utilisés pour collecter les données sont précisés. Finalement, la grille permettant de rassembler les données et de les organiser en vue de leur analyse est explicitée.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre fait état de l'opérationnalisation des choix méthodologiques adoptés en vue d'obtenir une réponse valable à la question de recherche. Il se divise en six sections dans lesquelles sont précisés la méthode de la collecte des données (3.1), les participants (3.2), les instruments (3.3) et l'équipement (3.4) utilisés pour la collecte des données, ainsi que les procédés de transcription (3.5) et d'analyse des données (3.6).

3.1. Méthode de la collecte des données

Dans cette recherche, l'analyse des descriptions de la langue dans les tâches effectuées avec les TIC est réalisée essentiellement de manière qualitative. Cette stratégie d'investigation en didactique, selon Fraenkel et Wallen (2000), permet d'examiner la qualité des relations, des activités, des situations ou du matériel en procédant à des descriptions narratives. Ainsi, la qualité de la langue dans les tâches, soit la qualité de l'apport langagier, de la production langagière et de l'interaction, est décrite qualitativement en fonction de son rôle pragmatique, des caractéristiques linguistiques, de sa quantité, des mouvements non linguistiques et du médium utilisé pour y accéder. À la suite des descriptions, les données amassées ont été quantifiées. La quantification des données qualitatives contribue à faire ressortir les ressemblances et les différences des caractéristiques linguistiques parmi les tâches recueillies pour cette étude.

L'entrevue semi-dirigée auprès d'enseignants de FLS au secondaire est la méthode employée pour recueillir les données. Les renseignements obtenus par le biais des entrevues permettent de décrire les tâches effectuées avec les TIC. Savoie-Zajc (2003) définit cette méthode comme suit :

L'entrevue semi-dirigée consiste en une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche. Grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène à l'étude sera construite conjointement avec l'interviewé. (p. 296)

Cette méthode de collecte des données a été adoptée afin de pouvoir échanger avec l'enseignant et ainsi accéder à son expertise. Car l'enseignant, selon la définition de Altet (2001), est considéré comme un professionnel au sens où il est «une personne autonome dotée de compétences spécifiques, spécialisées qui reposent sur une base de savoirs rationnels, reconnus, venant de la science, légitimés par l'Université ou de savoirs explicités issus des pratiques» (p. 29). En d'autres termes, l'enseignant de FLS, au cours de sa formation initiale ou de son expérience pratique, a développé des compétences et des savoirs pertinents à sa profession. Il est donc qualifié pour développer des tâches correspondant aux besoins en apprentissage de ses élèves. Il est alors le mieux placé pour décrire, de façon détaillée, la langue dans les tâches qu'il demande à ses élèves de réaliser. Inversement, une méthode optant plutôt pour une observation directe en classe de la tâche réalisée avec les TIC n'aurait pas permis d'obtenir les informations importantes provenant de l'expertise de l'enseignant, car c'est ce dernier qui conçoit les tâches pour ses élèves. De plus, puisque l'enseignant doit décrire deux tâches qu'il considère les plus efficaces pour l'apprentissage du FLS, les tâches devaient être terminées, ce qui prévient ainsi toute observation. En effet, après la réalisation des tâches, l'enseignant a réfléchi relativement à leur utilité pour l'apprentissage. C'est suite à sa réflexion et à son jugement que l'enseignant peut décrire à la chercheuse deux tâches réalisées avec les TIC efficaces à l'ALS.

En résumé, l'entrevue semi-dirigée permet à la chercheuse d'accéder à l'expertise de l'enseignant quant à sa perception de ses pratiques relativement à l'usage des TIC dans son

enseignement du FLS. La description des tâches par ce dernier permet de fournir des données riches et détaillées concernant la qualité de la langue. À la prochaine section, le choix des participants à l'étude est explicité.

3.2. Participants

Les participants ciblés pour cette étude sont dix enseignants de FLS ($n = 10$) choisis pour leur expertise relativement à l'utilisation des TIC dans leur profession et oeuvrant dans les écoles secondaires de la région métropolitaine de Montréal. Le choix de ces participants s'explique, d'une part, selon la spécificité de la matière enseignée et, d'autre part, selon leur expertise concernant la problématique de cette recherche.

Dans un premier temps, les enseignants de FLS ont été choisis parce que ce mémoire s'inscrit dans le domaine des L2, plus particulièrement de l'enseignement du FLS. La problématique exposée au premier chapitre met l'accent, non seulement sur la place qu'occupent les TIC dans le Programme de formation de l'école québécoise au secondaire, mais rappelle également la grande affinité entre l'apprentissage du FLS et l'exploitation des technologies (voir chap. 1, sect. 1.2). C'est pourquoi, les participants sélectionnés sont des enseignants avec une formation et/ou une expérience en enseignement du FLS, au niveau secondaire, que ce soit dans le programme enrichi, de base ou en immersion. Par ailleurs, l'option de recourir à des participants qui enseignent le français dans les classes d'accueil pour immigrants au secondaire a été rejetée, bien qu'elle avait été envisagée. La cause de ce rejet s'explique par le fait que la clientèle dans les classes d'accueil est composée d'élèves nouvellement arrivés au Québec en provenance de pays variés (Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale (CÉICI), 2000). Ainsi, dans une même classe d'accueil, les élèves sont issus de systèmes scolaires fort différents du système public québécois. De ce fait, les connaissances concernant le français et aussi les connaissances sur le plan des nouvelles technologies diffèrent grandement d'un élève à l'autre d'une même classe d'accueil et, dans un tel contexte, la tâche de l'enseignant se voit complexifiée. L'enseignant doit en effet

adapter et personnaliser ses approches pédagogiques selon le profil de chacun, puisque la classe est hétérogène. Celle-ci comprend généralement des élèves d'âges multiples dont le nombre d'années de scolarité complétées varient (CÉICI, 2000). En revanche, dans la plupart des classes régulières, les élèves de FLS ont généralement suivi un parcours scolaire commun, de la maternelle au secondaire, prescrit par les programmes éducatifs préparés par le MELS. Ces élèves possèdent relativement le même niveau de compétences technologiques, ce qui permet à l'enseignant d'uniformiser ses approches pédagogiques pour tous les élèves de la classe. Dans ce cas, l'enseignant peut répondre aux questions de l'entrevue semi-dirigée avec davantage de certitude et de confiance.

Dans un deuxième temps, les participants à l'entrevue ont été choisis selon leur expertise concernant les TIC. À ce propos, Fraenkel et Wallen (2000) et Savoie-Zajc (2003) signalent qu'il est préférable, dans une recherche qualitative, d'avoir des participants ayant une expertise pertinente au sujet d'étude. La caractéristique de l'exemplarité de l'utilisation pédagogique des TIC chez les enseignants a donc été un pré requis à leur participation à la recherche. De ce fait, l'échantillon est intentionnel, c'est-à-dire que les participants ont été choisis à l'aide de critères provenant du cadre théorique (Savoie-Zajc, 2004). Plus précisément, ces critères ont été relevés à partir des informations contenues dans le chapitre précédent concernant les niveaux d'intégration des TIC chez les enseignants et le processus d'intégration des TIC (*voir* chap. 2, sect. 2.2.2 et 2.2.3). Ainsi, pour participer à cette étude, l'enseignant identifié comme un utilisateur exemplaire des TIC doit :

- posséder un haut niveau d'alphabétisation informatique et ainsi être très à l'aise avec les TIC;
- utiliser fréquemment les TIC avec ses élèves;
- démontrer un intérêt marqué pour les technologies;
- être enclin à soutenir les autres enseignants dans le développement de projets éducatifs intégrant les TIC;
- engager ses élèves dans des activités stimulantes qui demandent le recours à des stratégies cognitives de hauts niveaux.

L'identification des enseignants utilisateurs exemplaires des TIC s'est effectuée à l'aide de la conseillère pédagogique de FLS du secondaire de l'une des commissions scolaires de Montréal. Pour des raisons éthiques, le nom de la conseillère et celui de la commission scolaire sont gardés anonymes. La raison pour laquelle la conseillère pédagogique de FLS a été sollicitée est que celle-ci, par sa position professionnelle, est fréquemment en contact avec les enseignants de FLS de sa commission scolaire. En effet, le rôle d'une conseillère pédagogique, selon le Dictionnaire Septembre des métiers et professions (2002), est de renseigner la direction et le personnel enseignant des établissements scolaires au sujet des programmes d'enseignement, de l'organisation des cours et des choix des méthodes d'enseignement et du matériel didactique et pédagogique. De plus, elle a aussi la responsabilité d'organiser des séances de perfectionnement pour les enseignants et de les rencontrer individuellement pour leur offrir une aide personnalisée, leur apportant ainsi tout le soutien nécessaire afin de favoriser le développement et la qualité de l'enseignement (Dictionnaire Septembre des métiers et professions, 2002). Connaissant ainsi tous les enseignants de FLS, elle est la mieux placée pour sélectionner parmi eux, celui ou celle qui répond aux critères d'utilisation exemplaire des TIC dans chaque école secondaire.

La prise de contact avec la conseillère pédagogique s'est effectuée par écrit au moyen d'une lettre envoyée par courriel (*voir* Appendice A) présentant les objectifs et la pertinence de la recherche ainsi que les critères d'exemplarité recherchés chez les enseignants. Suite à la prise en compte des critères d'exemplarité, la conseillère pédagogique a identifié, dans chaque école secondaire de la commission scolaire, un ou deux enseignants de FLS le ou les plus apte/s à participer à l'étude. Au total, quinze enseignants ont été identifiés dans douze écoles secondaires différentes. Il faut préciser que, malgré l'existence d'une liste de critères d'expertise précis, l'authenticité de l'exemplarité d'utilisation des TIC chez ces enseignants repose sur la perception de la conseillère pédagogique. Ses recommandations sont fondées, selon ses dires, sur «sinon de l'engouement et une certaine expertise dans le domaine des nouvelles technologies, tout au moins une motivation certaine à faire apprendre le français aux élèves de façon dynamique» (Communication personnelle, 20 février 2008). Ainsi, parmi les quinze enseignants identifiés, certains, selon elle, sont plus experts que d'autres. De ce fait, elle a précisé que trois enseignants sont «pro des TIC» et que cinq enseignants sont «très

à l'aise avec les TIC» (Communication personnelle, 20 février 2008). Il ne s'agit pas pour cette étude de jauger le niveau d'expertise de l'enseignant quant à son utilisation des TIC en classe, mais plutôt de décrire les tâches conçues par les enseignants identifiés a priori comme experts. Ainsi, indirectement, cette recherche permet d'exposer la réalité des pratiques actuelles chez les enseignants de FLS considérés comme étant des experts en matière d'utilisation des TIC dans certaines écoles secondaires montréalaises.

Les quinze enseignants de FLS identifiés par la conseillère pédagogique ont aussi été contactés par écrit au moyen d'une lettre envoyée par courriel (*voir* Appendice B). Simultanément, ils ont été contactés par téléphone dans leur école respective. Dans ce cas, un message téléphonique, relevé par la secrétaire de l'école, a été laissé à leur intention. Ce message avait pour but de les informer de la recherche en cours. Suite à cette première prise de contact, trois enseignants ont accepté de participer à l'étude, et quatre autres, déclarant ne pas utiliser les TIC avec leurs élèves, n'ont pas été retenus. Ensuite, un message de rappel a été envoyé aux autres enseignants près d'un mois après la première prise de contact, soit après divers événements qui ont bouleversé le calendrier scolaire (fermeture des écoles due à des tempêtes de neige, semaine de relâche, fin d'étape, congé de Pâques). À ce rappel, trois enseignants ont accepté de participer à l'étude. De plus, un de ceux-ci a recommandé un collègue qui utilise aussi les technologies dans son école. La chercheuse a ensuite tenté de contacter les cinq autres enseignants directement au téléphone. Conséquemment, trois enseignants ont accepté de participer à l'étude et un enseignant a refusé d'y participer. Finalement, à la suite de plusieurs appels téléphoniques et d'un autre message envoyé par courriel, un enseignant n'a pu être contacté.

Au total, sur les quinze enseignants de FLS identifiés par la conseillère pédagogique, dix ont participé à l'étude dont les huit enseignants reconnus comme étant «pros des TIC» ou «très à l'aise avec les TIC», un enseignant identifié par la conseillère pédagogique sans mention spécifique quant à son niveau d'expertise technologique et un enseignant recommandé par un collègue. Selon Kvale (1996), dix participants représentent un échantillon satisfaisant lorsqu'il s'agit d'effectuer une entrevue semi-dirigée. En effet, pour les recherches à caractère qualitatif employant l'entrevue comme méthode de collecte des données, Kvale (1996)

suggère d'interviewer entre dix et quinze participants. L'une des critiques la plus souvent formulée relativement au petit nombre de participants est la difficulté de généraliser les résultats qui découlent des entrevues. Ces dernières ont, néanmoins, l'avantage d'avoir été effectuées dans des conditions de passation homogènes pour chacun des participants, respectant un cadre méthodologique rigoureux. Ce procédé, selon Fenneteau (2002), permet d'assurer la validité des informations obtenues. Kvale (1996) met aussi l'accent sur la qualité et la richesse des informations recueillies dans une entrevue plutôt que sur la quantité d'entrevues effectuées dans des conditions difficilement fidèles d'une situation à l'autre. De plus, le fait d'avoir un petit nombre de participants est en accord avec l'objectif du mémoire puisque l'intention de l'étude n'est pas de généraliser les résultats obtenus, mais plutôt de décrire en détail une tâche réalisée dans une classe de FLS à l'aide des TIC afin d'y vérifier la présence des conditions idéales favorables à l'ALS.

En somme, dix enseignants de FLS utilisateurs exemplaires des TIC ont été rencontrés lors d'une entrevue individuelle. La chercheuse a demandé à chaque enseignant de décrire deux tâches réalisées avec les TIC qu'il considérait les plus efficaces pour l'apprentissage du FLS. La chercheuse a aussi précisé que les tâches décrites seraient accessibles, sous forme d'objet d'apprentissage, aux enseignants de FLS et aux étudiants en formation des maîtres sur un site Internet. La durée moyenne des entrevues a été de quarante-cinq minutes.

Quelques renseignements recueillis au cours de l'entrevue concernant les profils personnel et professionnel des enseignants rencontrés sont présentés. L'échantillon est composé de six femmes et de quatre hommes. Il est à noter que, malgré la supériorité numérique des femmes parmi les participants, l'emploi du masculin dans ce mémoire a pour but d'alléger le texte et, ainsi, faciliter sa lecture. Au sujet de l'âge, trois enseignants entrent dans la catégorie 26 à 30 ans, quatre enseignants ont entre 31 et 40 ans, un enseignant est âgé entre 41 et 50 ans et deux autres entrent dans la catégorie 51 ans et plus. Le nombre total d'années d'expérience en enseignement du FLS se situe entre 1 et 5 années chez quatre enseignants, entre 6 et 10 années pour trois enseignants et entre 11 et 15 années chez trois autres enseignants participant à l'étude. En plus d'enseigner le FLS, trois enseignants disent enseigner l'univers social, et trois autres enseignent l'une des matières scolaires suivantes, soit le cinéma,

l'italien et le leadership. Dans la classe de FLS, quatre enseignants affirment utiliser les TIC depuis environ 6 à 10 ans et six enseignants les utilisent depuis moins de 5 ans. Le tableau 3.1 présente, pour chaque enseignant, les renseignements généraux pertinents. À la dernière colonne de ce tableau, l'évaluation de la conseillère pédagogique quant au niveau d'expertise en matière de technologie chez les enseignants a été ajoutée. Afin de garder la participation des enseignants confidentielle, leur nom a été remplacé par un code. Ainsi, la lettre P, désignant le mot *participant*, et un numéro de 1 à 10, distribué dans l'ordre chronologique de la rencontre avec l'enseignant pour effectuer l'entrevue semi-dirigée, servent à identifier les enseignants.

Tableau 3.1
Renseignements généraux concernant les participants (n = 10)

Participants	Sexe	Âge	Années d'expérience en FLS	Autres matières enseignées	Années d'utilisation des TIC en FLS	Niveau d'expertise TIC selon la cons. pédago.
P1	F	31 - 40	5	Univers Social	5	Pro
P2	F	51 et +	14	Cinéma	4	Pro
P3	H	31 - 40	14	Univers Social	8	Très à l'aise
P4	H	26 - 30	2	Univers Social	2	Très à l'aise
P5	F	26 - 30	7	---	7	Très à l'aise
P6	F	51 et +	11	Italien	10	*
P7	F	41 - 50	2	---	3	**
P8	H	26 - 30	5	---	5	Très à l'aise
P9	H	31 - 40	10	---	6	Pro
P10	F	31 - 40	7	Leadership	4	Très à l'aise

*Le niveau d'expertise de l'enseignant P6 n'a pas été spécifié par la conseillère pédagogique.

**L'enseignant P7 a été référé par l'enseignant P6 sur la base d'une utilisation fréquente des TIC.

3.3. Instruments de la collecte des données

Afin de recueillir les informations nécessaires à cette recherche, deux instruments de collecte des données ont été conçus. Le premier instrument est la *Grille de description et d'évaluation d'une tâche effectuée avec les TIC* (3.3.1). Les critères de description et d'évaluation présents dans cette grille ont permis de guider la chercheuse dans l'élaboration de questions pertinentes à poser lors de l'entrevue semi-dirigée auprès des enseignants de FLS au secondaire. Ces questions de l'entrevue se retrouvent à l'intérieur du schéma d'entrevue, deuxième instrument de la collecte des données (3.3.2). Le déroulement de la validation des instruments de collecte des données est ensuite détaillé (3.3.3). Les changements apportés aux instruments lors de la mise à l'essai y sont aussi précisés.

3.3.1. Grille de description et d'évaluation d'une tâche effectuée avec les TIC

Avant de procéder à la préparation de l'entrevue semi-dirigée, toutes les caractéristiques permettant de décrire et d'évaluer les tâches effectuées avec les TIC ont été relevées et regroupées dans une grille. Ces caractéristiques proviennent essentiellement des travaux de Chapelle (1997; 1998; 2000; 2005). Brièvement, dans ses travaux, Chapelle avance que les tâches réalisées avec les TIC, pour qu'elles favorisent l'ALS, doivent prendre en compte trois variables dont l'apport langagier, la production langagière et l'interaction. Ces trois variables, toujours selon Chapelle (1997), peuvent ensuite être décrites d'après cinq caractéristiques dont le rôle pragmatique de la langue, les caractéristiques linguistiques, les caractéristiques des formes et des mouvements non linguistiques, la quantité et le médium utilisé pour accéder à la langue. Suite à la description des trois variables, les tâches peuvent être évaluées. Les critères d'évaluation découlent des conditions idéales favorisant l'ALS (voir chap. 2, sect. 2.4).

Donc, à partir des caractéristiques de description et des critères d'évaluation, une grille a été élaborée. Celle-ci, présentée à la figure 3.1, facilite la mise en relation de la description et de l'évaluation de la tâche et, par la même occasion, facilite la visualisation de toutes ces informations.

TITRE		P		T
NIVEAU				
OBJECTIFS				
DISPOSITIFS				
DESCRIPTION		ÉVALUATION		
APPORT LANGAGIER	FONCTION		L'apport langagier devrait fournir de nouvelles données pour le développement du système langagier de l'apprenant (évaluation conditionnelle à la modification de l'apport langagier).	
	CARACTÉRISTIQUES LINGUISTIQUES	ASPECTS GRAMMATICaux		
		APPORT LANGAGIER MIS EN ÉVIDENCE	L'apport langagier est mis en évidence pour aider l'apprenant à remarquer des caractéristiques linguistiques particulières.	
		APPORT LANGAGIER MODIFIÉ	L'apprenant doit avoir accès à des aides pour augmenter sa compréhension.	
	QUANTITÉ	1 2 3 4 5	Plus d'apport langagier est favorable à moins.	
	MVTS NON LING. ET MÉDIUM	Écrit / oral / audio / vidéo		
PRODUCTION LANGAGIÈRE	FONCTION		La tâche doit offrir l'occasion à l'apprenant de faire une production langagière compréhensible (évaluation conditionnelle à la remarque et/ou à la correction des erreurs et/ou à la modification de l'interaction).	
	CARACTÉRISTIQUES LINGUISTIQUES	ASPECTS GRAMMATICaux		
		REMARQUER L'ERREUR	L'apprenant doit avoir la possibilité de remarquer les erreurs dans sa production langagière.	
		CORRIGER L'ERREUR	L'apprenant doit avoir la possibilité de corriger les erreurs de sa production langagière. La tâche doit permettre l'autocorrection.	
	QUANTITÉ	1 2 3 4 5	Plus de production langagière est favorable à moins.	
	MVTS NON LING. ET MÉDIUM	Écrite / orale / audio / vidéo		
INTERACTION	FONCTION		L'interaction survient dans des tâches communicatives lorsqu'il y a des difficultés linguistiques à résoudre afin de poursuivre la résolution de problèmes non-linguistiques.	
	CARACTÉRISTIQUES LINGUISTIQUES	INTERACTION MODIFIÉE	L'interaction modifiée faciliterait l'ALS parce qu'elle permet de négocier le sens, de porter son attention sur la forme pour corriger la production langagière.	
	TYPE D'INTERACTION	App / TIC: 1er / 2e / 3e degré App via TIC: Synchron / Asynchrone App autour TIC: 1 sens / 2 sens	Quand la tâche requiert des interactions à deux sens la qualité de l'interaction est supérieure.	
	QUANTITÉ	1 2 3 4 5	Plus d'interaction est favorable à moins.	
	MVTS NON LING. ET MÉDIUM	Écrite / orale / audio / vidéo		

Figure 3.1 Grille de description et d'évaluation d'une tâche effectuée avec les TIC

La *Grille de description et d'évaluation d'une tâche effectuée avec les TIC* contient trois principales parties. La première partie est en lien avec les informations générales de la tâche, la deuxième partie permet une description de la tâche et la troisième partie sert à l'évaluation de la tâche selon les conditions idéales présentes. La construction de la grille est détaillée en rapport à ces trois parties.

a) Informations générales

Les informations générales sont en fait des précisions concernant la tâche. En d'autres termes, le niveau d'enseignement, le titre de la tâche, les objectifs et les dispositifs sont clarifiés. Les dispositifs représentent le matériel nécessaire à l'accomplissement de la tâche.

Il est nécessaire de préciser ici que les caractéristiques de description et les critères d'évaluation sont créés spécifiquement pour détailler une tâche et non pour décrire les activités pré tâches et post tâches. En d'autres termes, les informations servant à la description et à l'évaluation de la tâche concernent précisément le travail des élèves fait en cours de réalisation de la tâche avec, via ou autour des TIC. C'est pourquoi, les activités avant la tâche, dont l'enseignement de l'enseignant pour préparer les élèves à réaliser la tâche, et les activités survenant après la tâche ne sont pas prises en considération. Donc, seules les caractéristiques de l'apport langagier fourni à l'élève, de la production langagière créée par l'élève et de l'interaction entre l'élève et les TIC ou entre les élèves lors de l'accomplissement de la tâche sont examinés.

b) Description de la tâche effectuée avec les TIC

La grille est ensuite construite autour des trois variables permettant de décrire et d'évaluer la tâche : l'apport langagier, la production langagière et l'interaction. Pour chacune d'elles, les cinq caractéristiques servant à leur description sont établies : le rôle pragmatique de la langue (fonction), les caractéristiques linguistiques, les caractéristiques des formes et des

mouvements non linguistiques, la quantité et le médium utilisé pour accéder à la langue. Voici le détail de la description des trois variables selon les cinq caractéristiques.

Fonction

Dans un souci d'économie d'espace, le rôle pragmatique de la langue est représenté dans la grille par la *fonction*. La fonction de l'apport langagier dans la tâche effectuée avec les TIC consiste à fournir de nouvelles informations à l'apprenant, à présenter des notions d'enseignement préalablement étudiées en classe ou à donner des consignes à l'apprenant.

La fonction de la production langagière consiste à demander une information, ou à donner une information ou une opinion. Elle peut aussi servir à répondre à des questions.

La fonction de l'interaction sert à résoudre des difficultés linguistiques pour poursuivre la résolution de problèmes non-linguistiques, à construire un texte ou des dialogues ou encore à avoir une discussion collaborative. Il peut s'agir aussi de l'ordinateur qui exécute l'ordre de l'apprenant.

Caractéristiques linguistiques

Les caractéristiques linguistiques concernent les aspects grammaticaux à l'étude dans l'apport langagier. Aussi, pour apporter plus de précision à la description de la tâche et pour faire concorder sa description à son évaluation, les caractéristiques de *l'apport langagier mis en évidence* et de *l'apport langagier modifié* ont été intégrées aux caractéristiques linguistiques de l'apport langagier.

Dans la production langagière, les caractéristiques linguistiques sont en lien avec les aspects grammaticaux à l'étude. De plus, comme pour l'apport langagier, les caractéristiques descriptives *remarquer l'erreur* et *corriger l'erreur* y sont intégrées pour apporter plus de précision et pour faire correspondre sa description à son évaluation de la tâche.

Les caractéristiques linguistiques de l'interaction présentent aussi la caractéristique *interaction modifiée*, en omettant toutefois la caractéristique *aspects grammaticaux* puisqu'elle est précisée par l'apport langagier et la production langagière.

Quantité

La caractéristique descriptive de la quantité de la langue est une approximation de l'enseignant. L'évaluation de la quantité de la langue est basée sur la capacité de l'élève à accomplir la tâche selon son niveau de compétence langagière et comparativement aux autres tâches réalisées habituellement en classe sans les TIC. La quantité de l'apport langagier, de la production langagière ou de l'interaction est estimée par l'enseignant sur une échelle de valeur variant entre 1 et 5, 1 étant peu et 5 étant beaucoup de langue.

Mouvements non linguistiques et Médium

Les caractéristiques concernant les mouvements non linguistiques et le médium de l'apport langagier, de la production langagière et de l'interaction ont été combinées dans la même case d'abord pour économiser l'espace et parce qu'elles apportent des informations purement descriptives sans avoir de critère d'évaluation leur correspondant. Plus précisément, les mouvements non linguistiques indiquent la manière dont les apprenants accèdent à la langue, par exemples, en utilisant le clavier et la souris ou en utilisant des écouteurs ou un microphone. La caractéristique du médium correspond à la manière dont la langue est transmise. Ainsi, la langue peut être présentée de façon écrite, orale ou en utilisant un médium audio ou vidéo.

Types d'interaction

Une précision concernant la description de l'interaction a été apportée avec l'intégration de la caractéristique *type d'interaction* que la tâche sollicite. Les trois types d'interaction identifiés dans la littérature servent à préciser la description de l'interaction soit : l'interaction *Apprenant / TIC*, *Apprenants via les TIC* ou encore entre *Apprenants autour des TIC*. De

plus, certaines précisions ont été ajoutées pour chacun des types d'interaction. Tout d'abord, pour l'apprenant travaillant avec les TIC, le degré d'interactivité est clarifié. Le premier degré d'interactivité est l'ordinateur exécutant l'ordre de l'apprenant, le deuxième degré est l'ordinateur offrant une simple rétroaction préfabriquée, le troisième degré est l'ordinateur entamant un dialogue avec l'apprenant. Ensuite, pour les apprenants communiquant via les technologies, la nature synchrone ou asynchrone de l'interaction est précisée. Enfin, lorsque des apprenants travaillent autour des TIC, la particularité de la tâche sollicitant des interactions à un sens ou à deux sens est apportée. Dans une tâche présentant des interactions à un sens, les apprenants ont accès à la même information en même temps pour réaliser la tâche. À l'inverse, une tâche nécessitant des interactions à deux sens est celle qui oblige les participants à échanger des informations qui sont inconnues entre eux.

c) Évaluation de la tâche effectuée avec les TIC

Dans la dernière partie de la grille, les critères d'évaluation sont explicités. Les critères d'évaluation correspondent aux conditions idéales favorisant l'ALS qui ont été relevées à partir des travaux des chercheurs dans l'école de pensée interactionniste. Ces conditions idéales proviennent de la revue de la littérature exposée dans le cadre théorique (voir chap. 2, sect. 2.4.2). Les sept conditions idéales suggérées par Chapelle (1998) sont énoncées dans les cases grises de la grille. L'Appendice C présente la *Grille de description et d'évaluation d'une tâche effectuée avec les TIC* en citant les auteurs des différents critères d'évaluation. Voici le détail des critères d'évaluation des trois variables selon les caractéristiques concernées.

Fonction

Le critère d'évaluation en lien avec la fonction de l'apport langagier est *l'apport langagier devrait fournir de nouvelles données pour le développement du système langagier de l'apprenant*. Cette condition idéale est toutefois dépendante de celle de l'apport langagier modifié, étant donné que les nouvelles données dans l'apport langagier sont vraiment efficaces si l'apprenant a la possibilité de les modifier.

Le critère d'évaluation concernant la fonction de la production langagière est aussi conditionnel à d'autres critères évaluatifs. Dans ce cas-ci, *la tâche doit offrir l'occasion à l'apprenant de faire une production compréhensible*, mais l'apprenant se rend compte de l'incompréhensibilité de sa production langagière lorsqu'un locuteur ou l'ordinateur lui demande des modifications qui lui permettent de remarquer et de corriger ses erreurs. Dans cette situation, il aura la possibilité de faire une production compréhensible. Donc, pour maximiser l'ALS, cette condition idéale est dépendante de l'une et/ou de l'autre des conditions idéales de la remarque, de la correction de l'erreur et de la modification de l'interaction.

La condition idéale relativement à la fonction de l'interaction est *l'interaction survient dans des tâches communicatives lorsqu'il y a des difficultés linguistiques à résoudre afin de poursuivre la résolution de problèmes non-linguistiques*.

Caractéristiques linguistiques

Il y a deux conditions idéales concernant les caractéristiques linguistiques de l'apport langagier. Il s'agit de : *l'apport langagier est mis en évidence pour aider l'apprenant à remarquer des caractéristiques linguistiques particulières et l'apprenant doit avoir accès à des aides pour augmenter sa compréhension*.

Les conditions idéales concernant les caractéristiques linguistiques de la production langagière sont aussi au nombre de deux. Il s'agit de : *l'apprenant doit avoir la possibilité de remarquer les erreurs dans sa production langagière et l'apprenant doit avoir la possibilité de corriger les erreurs de sa production langagière en permettant l'autocorrection*.

Une condition idéale concerne la caractéristique linguistique de l'interaction. Il s'agit de : *l'interaction modifiée faciliterait ALS parce qu'elle permet de négocier le sens, de porter son attention sur la forme pour corriger la production langagière*.

Quantité

Le critère d'évaluation concernant la quantité est identique pour les trois variables. Ainsi, «plus» d'apport langagier, de production langagière ou d'interaction est favorable à «moins». Toutefois, l'estimation de la quantité de la langue par l'enseignant peut être très relative d'une tâche à l'autre selon, par exemples, le temps consacré à la tâche, le niveau linguistique des élèves ou même la motivation des élèves, ce qui rend ce critère d'évaluation difficile à mesurer. C'est pourquoi, les critères d'évaluation concernant la quantité de la langue ne sont pas comptés en tant que conditions idéales. Il est cependant utile de laisser ces critères dans la partie évaluative de la tâche puisqu'ils rappellent l'importance de la quantité de la langue dans la tâche effectuée avec les TIC. En d'autres termes, ces critères laissent planer l'idée qu'il faut aussi considérer la quantité de la langue lors de la planification de la tâche.

Type d'interaction

Finalement, une condition idéale est en lien avec le type d'interaction : *quand la tâche requiert des interactions à deux sens la qualité de l'interaction est supérieure*. Une tâche requérant des interactions à deux sens est celle qui sollicite la participation d'au moins deux participants qui devront obligatoirement s'échanger des informations, puisqu'elles sont inconnues du partenaire, pour la compléter efficacement.

Au total, neuf conditions idéales favorables à l'ALS sont exposées dans la grille. La construction d'une telle grille a permis de mettre en évidence les caractéristiques et les critères identifiés dans la littérature comme étant «importants», lesquels ont servi à la description et à l'évaluation des tâches réalisées avec les TIC. C'est à partir de ceux-ci que l'entrevue semi-dirigée a été planifiée et, par conséquent, que le schéma d'entrevue a été construit.

3.3.2. Schéma d'entrevue

La passation de l'entrevue semi-dirigée s'est effectuée à l'aide d'un schéma d'entrevue (voir Appendice D). Pour Savoie-Zajc (2003), un schéma d'entrevue est «un guide par lequel le chercheur structure l'entrevue autour des thèmes et des sous-thèmes centraux à la recherche [qui] se traduisent en questions» (p. 304). Elle ajoute aussi que les thèmes et sous-thèmes sont formulés en fonction du cadre théorique de la recherche (Savoie-Zajc, 2004). Conséquemment, la construction du schéma d'entrevue servant à cette présente étude s'est établie autour des trois principaux thèmes abordés sous le nom de variables dans le cadre théorique : l'apport langagier, la production langagière et l'interaction. Les sous-thèmes, provenant aussi du cadre théorique et étant en lien direct avec chacun des thèmes, sont en fait les caractéristiques permettant de décrire la tâche : la fonction, les caractéristiques linguistiques, le type d'interaction, la quantité, les mouvements non-linguistiques et le médium.

Savoie-Zajc (2003) précise que la «conduite de l'entrevue comporte trois moments : l'ouverture, l'entrevue proprement dite et la clôture» (p. 307). Ainsi, la chercheuse a suivi la structure suggérée par Savoie-Zajc (2003). Chacun des moments est donc intégré à l'intérieur du schéma d'entrevue construit pour cette recherche. En ce qui concerne l'ouverture, le schéma présente, en premier lieu, les *Remarques générales* dans lesquelles sont clarifiés les aspects temporel et technique et la stratégie que l'expérimentatrice doit adopter. Il détermine ainsi la façon dont il convient de diriger l'entrevue (Fenneteau, 2002). Le schéma d'entrevue expose, en deuxième lieu, les *Présentations*. Celles-ci rappellent au participant l'objectif de la recherche et son caractère confidentiel. En dernier lieu, au moment de l'ouverture, le schéma précise l'*Introduction de l'entrevue*. Il s'agit, pour l'expérimentatrice de définir clairement chacun des thèmes abordés pour ainsi éviter les ambiguïtés qui pourraient survenir pendant l'entrevue. Toutes ces informations divulguées au cours de l'ouverture de l'entrevue servent, selon Savoie-Zajc (2003), à briser la glace et constituent une marque de respect pour la personne interviewée.

Le deuxième moment concerne l'entrevue proprement dite dans laquelle les questions sont soulevées de façon souple et flexible. En d'autres termes, les questions servent d'aide-mémoire à l'expérimentatrice, elles sont formulées afin de l'aider à organiser son discours et de lui assurer que tous les thèmes sont abordés (Savoie-Zajc, 2003). Le schéma d'entrevue présente tout d'abord les *Questions de départ* qui consistent à relever des informations générales concernant la tâche dont le niveau d'enseignement des élèves qui l'effectuent, son titre, ses objectifs et les dispositifs nécessaires à sa complétion. Ensuite, le schéma présente les *Thèmes et les questions de l'entrevue*. Cette partie concerne les questions construites à partir des thèmes et des sous-thèmes provenant du cadre théorique. Ces questions font en sorte que le participant s'attarde à décrire la tâche en y détaillant la langue. Puisque chaque participant doit décrire deux tâches, à la fin de cette partie, une note signale à l'expérimentatrice de revenir aux *Questions de départ* pour effectuer la description de la deuxième tâche.

Finalement, le troisième moment de l'entrevue concerne la clôture. La clôture est identifiée dans le schéma d'entrevue de cette recherche par la *Conclusion de l'entrevue*. Selon Savoie-Zajc (2003), il est important de terminer l'entrevue sans brusquer le participant. Pour ce, elle propose à l'expérimentatrice de faire un suivi de l'entrevue si cela est nécessaire, de remercier le participant et de lui indiquer les échéanciers de la publication des résultats (Savoie-Zajc, 2003). Conséquemment, la *Conclusion de l'entrevue* permet à l'expérimentatrice de rappeler au participant qu'il devra valider la grille de transcription dans laquelle la chercheuse aura inscrit les données amassées au cours de l'entrevue. Elle remercie aussi la personne interviewée en insistant sur l'importance de sa participation pour l'étude. Dans cette partie, l'expérimentatrice annonce la fin prévue de la recherche et la date de la divulgation des résultats. Une dernière partie s'intitule *Questions générales* et permet de recueillir les données d'ordre sociodémographique. Ce type de données, selon Savoie-Zajc (2003), doit être recueilli à la fin de l'entrevue quand les interlocuteurs «ont largement puisé dans leur potentiel de concentration» (p. 310). Ainsi, à la fin de l'entrevue, l'expérimentatrice a posé quelques questions pour amasser des renseignements généraux relativement aux profils personnel et professionnel des participants.

3.3.3. Validation des instruments de la collecte des données

Pour valider les instruments de la collecte des données, une mise à l'essai a été effectuée auprès de trois enseignants d'anglais L2 ($n = 3$) utilisateurs des TIC dans une école secondaire de Montréal. Ce choix se justifie principalement en quatre points. Premièrement, étant donné que les enseignants d'anglais L2 ne font pas partie de l'échantillon de cette recherche, cela permet de ne pas exclure trois enseignants de FLS qui pourraient apporter des informations précieuses. Deuxièmement, le Programme de formation de l'école québécoise, préparé par le MELS, a le même contenu pédagogique pour l'enseignement du FLS et l'enseignement de l'anglais L2. Les recommandations concernant l'utilisation des TIC en classe sont donc semblables. Troisièmement, les enseignants d'anglais L2 sont confrontés aux mêmes préoccupations que les enseignants de FLS de la région de Montréal. Finalement, la chercheure s'est préalablement assurée, par une déclaration, que les participants à la mise à l'essai demandaient à leurs élèves d'utiliser les TIC. Ceux-ci ont donc été en mesure de répondre aux questions de l'entrevue semi-dirigée et, par le fait même, de proposer des modifications quant à la formulation de certaines questions.

Les enseignants ont été rencontrés individuellement à trois moments distincts. Ce processus méthodologique a permis de tenir compte des commentaires du premier enseignant pour le deuxième et ainsi de suite. Les modifications et les ajustements ont donc été intégrés au schéma d'entrevue et à la grille de description de la tâche à la suite de chacune des mises à l'essai. La technique utilisée pour la validation des instruments de collecte des données a consisté à demander aux personnes participant à la mise à l'essai de répondre aux questions de l'entrevue «en réfléchissant à voix haute» (Fenneteau, 2002, p. 120). Cette technique a permis aux enseignants d'exprimer les difficultés ou les incompréhensions relativement aux questions posées au cours de l'entrevue. Par conséquent, grâce à cette technique, la chercheure était en mesure de cerner les questions plus ambiguës et de faire un suivi immédiat des rétroactions des enseignants en apportant les précisions nécessaires à la compréhension.

Voici les modifications et les précisions apportées après chacune des mises à l'essai :

- **Première mise à l'essai**

- Dans le schéma d'entrevue, l'expérimentatrice a précisé la question concernant la quantité de l'apport langagier, de la production langagière et de l'interaction. Avant la mise à l'essai, cette question était soulevée ainsi :

Sur une échelle de 1 à 5, 1 étant peu et 5 étant beaucoup, comment qualifieriez-vous la quantité de l'apport langagier, de la production langagière et de l'interaction?

À la suite de cette première mise à l'essai, la question a été précisée :

Sur une échelle de 1 à 5, comment qualifieriez-vous la quantité de l'apport langagier, de la production langagière et de l'interaction? (1 étant peu et 5 étant beaucoup, correspondant à la capacité de l'élève à accomplir la tâche selon son niveau de compétence langagière et comparativement aux autres tâches réalisées en classe sans les TIC.)

- **Deuxième mise à l'essai**

- Dans la grille de description de la tâche, la caractéristique *type d'interaction* a été ajoutée. Cet ajout a permis de préciser la description de la tâche et, par la même occasion, d'y associer le critère d'évaluation de la *tâche nécessitant des interactions à deux sens*.
- Conséquemment, dans le schéma d'entrevue, les questions faisant référence à la caractéristique *type d'interaction* ont été ajoutées.

- **Troisième mise à l'essai**

- Dans la grille de description de la tâche, les caractéristiques de description *mouvements non linguistiques* et *médium* concernant l'apport langagier, la production langagière et l'interaction ont été regroupées dans la même case dans le but d'économiser l'espace.

3.4. Équipement utilisé pour la collecte des données

Toutes les entrevues ont été enregistrées, avec l'accord des participants, à l'aide d'un enregistreur vocal numérique, *Digital Voice Recorder DS-3300*, faisant partie du système de dictée professionnel *Olympus Imaging America Inc.* L'une des caractéristiques principales de cet enregistreur est que l'enregistrement et le stockage de la voix se font dans un format DSS (*Digital Speech Standard*) dans l'un des cinq dossiers disponibles. Il est possible à la suite de l'entrevue, à l'aide d'un câble USB, de transférer les fichiers de dictée de l'enregistreur vers l'ordinateur. Afin d'être en mesure de gérer les fichiers sonores, le logiciel *DSS Player* doit être installé sur l'ordinateur. Le *DSS Player* est un logiciel utilitaire fournissant une méthode de gestion des enregistrements. Il facilite le téléchargement et la sauvegarde automatique des fichiers et permet de modifier certains paramètres dont, entre autres, la vitesse d'écoute de l'enregistrement. La transcription des données s'est vue facilitée par l'enregistrement de l'entrevue.

3.5. Transcription des données

Les informations recueillies lors de l'entrevue semi-dirigée ont subi une transcription partielle. Selon Savoie-Zajc (2003), le discours des participants peut être épuré des redondances, des digressions ou des parties n'ayant pas de rattachement évident avec la recherche. Cette transcription épurée est ensuite organisée de façon à faciliter son analyse selon les thématiques de la recherche (Savoie-Zajc, 2003). Pour ainsi faciliter la transcription de la description des tâches, la *Grille de description et d'évaluation d'une tâche effectuée avec les TIC* a été utilisée en omettant la partie *évaluation*. La méthode de validation des données, expliquée plus en détail au paragraphe suivant, qui consiste à retourner la grille au participant, explique cette omission. L'intention de la chercheuse était de ne pas influencer le participant lors de la validation de la description de la tâche. En effet, ce dernier aurait pu être tenté d'embellir la tâche en faisant correspondre sa description aux critères d'évaluation. Pour cette raison, seule la partie concernant la *description* de l'apport langagier, de la production

langagière et de l'interaction a été employée pour transcrire la tâche. Cette grille de transcription des données, nommée *Grille de description d'une tâche effectuée avec les TIC*, est présentée à l'Appendice E.

Conséquemment, suite à la transcription de la description de la tâche, la grille a été envoyée au participant par courriel. Pour augmenter la validité interne d'une recherche, Merriam (1998) souligne six stratégies de base. L'une d'entre elles, appelée «member checks» (Merriam, 1998) ou triangulation indéfinie (Savoie-Zajc, 2004), consiste à retourner les données recueillies et leur interprétation au participant pour obtenir son approbation : «taking data and tentative interpretations back to the people from whom they were derived and asking them if the results are plausible» (Merriam, 1998, p. 204). Ce retour, effectué pendant la collecte des données, quelques jours après l'entrevue, a permis de vérifier si les descriptions des tâches ont été adéquatement reproduites.

3.6. Analyse des données

Les données ont été analysées selon une logique inductive délibératoire. Savoie-Zajc (2004) précise que cette position consiste à utiliser le cadre théorique comme un outil guidant le processus de l'analyse. Par conséquent, l'analyse des données a été réalisée en tenant compte des hypothèses proposées par les chercheurs dans l'école de pensée interactionniste, exposées au chapitre précédent (*voir* chap. 2). Ces hypothèses reconnaissent le rôle important de la langue, c'est-à-dire l'apport langagier, la production langagière et l'interaction, dans l'élaboration du système linguistique de l'apprenant.

L'analyse des données a été effectuée en quatre étapes. À la première étape, la chercheuse a effectué une lecture attentive de chacune des tâches transcrites dans les grilles. De plus, une réécoute de l'enregistrement de l'entrevue combinée à la lecture attentive lui ont permis de s'imprégner des données recueillies. La deuxième étape du processus d'analyse a consisté à annoter dans la marge les particularités de la tâche relativement à la qualité de la langue

décrite à travers les caractéristiques suggérées par Chapelle (1997) : le rôle pragmatique, les caractéristiques linguistiques, la quantité, les mouvements non linguistiques, le médium et le type d'interaction. Au cours de cette deuxième étape, les tâches ont été classées dans des catégories selon la fonction des TIC. À la troisième étape, la chercheuse a procédé à l'évaluation de la langue. Ainsi, après avoir précisé la description de la langue, la présence des conditions idéales qui favorisent l'ALS a été confirmée dans chacune des tâches. Parmi ces conditions idéales, sept sont proposées par Chapelle (1998), tandis que deux autres ont été relevées à partir des travaux d'autres chercheurs dans le domaine de l'interactionnisme (voir chap. 2, sect. 2.4). Ces conditions idéales sont présentées brièvement ici. L'apprenant devrait être exposé à un apport langagier (1) qui lui fournit de nouvelles données, (2) qui est mis en évidence et (3) qui peut être modifié. L'apprenant devrait avoir l'occasion (4) de produire la langue de façon compréhensible, (5) de remarquer dans sa production langagière des erreurs et (6) de les corriger. La tâche devrait (7) amener des interactions modifiées pour permettre des négociations de sens, (8) maximiser les interactions entre les apprenants pour qu'ils puissent surmonter les problèmes linguistiques afin de poursuivre la résolution de problèmes non linguistiques et (9) favoriser les interactions à deux sens. La quatrième étape a consisté à regrouper toutes les informations recueillies grâce à la *Grille de description d'une tâche effectuée avec les TIC* dans un fichier *Excel*. Cela a permis d'organiser les données et de constater les fréquences des caractéristiques descriptives et évaluatives parmi les vingt tâches analysées. Finalement, un expert en didactique des L2 a été consulté afin de valider l'analyse des données.

Ainsi, dans le prochain chapitre, chaque tâche effectuée avec les TIC fait l'objet d'une analyse minutieuse des caractéristiques décrivant la qualité de la langue. De plus, l'évaluation des tâches est réalisée conformément aux conditions idéales favorisant l'ALS. Conséquemment, la valeur de la tâche effectuée avec les TIC pour l'ALS est établie en fonction de cette double analyse.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Les tâches, décrites par les enseignants de FLS lors des entrevues, sont détaillées dans ce présent chapitre afin de répondre à la question de recherche suivante : les tâches effectuées avec les TIC, conçues par des enseignants de FLS au secondaire, réunissent-elles les conditions idéales, telles qu'identifiées par le courant théorique interactionniste, pour favoriser l'ALS? Ainsi, la présentation des résultats se scinde en trois sections. Dans la première, la description et l'évaluation des tâches effectuées avec les TIC sont présentées (4.1). Dans la seconde, les caractéristiques décrivant la qualité de la langue dans les tâches effectuées avec les TIC sont abordées (4.2). La dernière section offre une synthèse de l'analyse des données relativement à la présence des conditions idéales favorisant l'ALS suggérées par la littérature dans les tâches effectuées avec les TIC (4.3).

4.1. Description et évaluation des tâches effectuées avec les TIC

Tout d'abord, les tâches ont été regroupées en prenant en compte les catégories créées par Bibeau (2005) (*voir* chap. 2, sect. 2.3). Parmi les sept catégories proposées par Bibeau (2005), trois incorporent les vingt tâches décrites par les enseignants qui ont participé à l'étude, soit : la troisième catégorie *recherche et gestion documentaire*; la sixième catégorie *apprentissage, étude et formation à distance*; et la septième catégorie *projets thématiques et transdisciplinaires*. Puisque certaines tâches peuvent se retrouver dans les trois catégories à la fois, d'autres regroupements ont été nécessaires pour préciser leur classement et permettre

une analyse plus fine des données amassées. Par conséquent, les fonctions des TIC communes entre les tâches ont été considérées. Ainsi, six catégories facilitant la description des tâches émergent des données recueillies, soit : (1) recherche documentaire et réalisation de travaux avec les TIC; (2) consignes à suivre et réalisation de travaux avec les TIC; (3) réalisation de travaux avec les TIC et exercices structuraux; (4) réalisation de travaux avec les TIC; (5) exercices structuraux; (6) projection d'une vidéo.

Il est à noter que la *réalisation de travaux avec les TIC* se retrouvent dans quatre catégories. Malgré cet aspect redondant, il était important de le répéter puisque les tâches classées dans ces catégories présentent des différences marquées entre elles. Plus précisément, il est possible de voir que les trois premières catégories présentent des tâches dans lesquelles l'utilisation des TIC a deux volets, soit la réalisation de travaux «et» la recherche documentaire, ou les consignes à suivre ou encore les exercices structuraux. Par contre, la quatrième catégorie n'utilise les TIC que pour réaliser des travaux. C'est pourquoi, afin de bien classer les tâches, la répétition de ce critère dans le nom de la catégorie était nécessaire.

Le tableau 4.1 permet de visualiser les six catégories dans lesquelles sont classées les tâches décrites par les enseignants. De plus, pour faire référence aux tâches, un code a été ajouté au titre de chaque tâche. La lettre T, désignant le mot *tâche*, et un numéro de 1 à 20, distribué dans l'ordre chronologique de la description des tâches suite à la rencontre avec les enseignants, servent à identifier les tâches. Ainsi, afin de faciliter la lecture de ce chapitre, seul le code a été utilisé. Il est possible de se référer à l'Appendice F pour consulter la liste des titres des tâches associés à leur code respectif.

Tableau 4.1
Classement des tâches décrites par les enseignants selon leur catégorie

Catégories	Tâches	Enseignants
1 Recherche documentaire et réalisation de travaux avec les TIC	T1 Les enjeux des métropoles	P1
	T2 Photoroman	P1
	T3 Photoroman	P2
	T4 Le conte	P2
	T5 Les désastres naturels	P3
	T13 Bande dessinée	P7
	T14 Plagiat	P7
	T15 Photoroman	P8
	T18 Guide de voyage	P9
	T20 Carnet de voyage	P10
2 Consignes à suivre et réalisation de travaux avec les TIC	T6 Les gaz à effet de serre (GES)	P3
	T9 L'emploi	P5
3 Réalisation de travaux avec les TIC et exercices structuraux	T16 Questionnaire de grammaire	P8
4 Réalisation de travaux avec les TIC	T11 Une chanson pour Gabriella	P6
	T12 La roulotte aux poupées	P6
	T19 Le texte argumentatif	P10
5 Exercices structuraux	T7 L'écriture des nombres	P4
	T8 La prononciation	P4
6 Projection d'une vidéo	T10 RDI Junior	P5
	T17 Documentaire : Jacques Plante	P9

Ainsi, les tâches présentant des ressemblances au niveau de la fonction des TIC ont été classées dans l'une des six catégories. Les tâches sont donc décrites et évaluées sous ces catégories présentées en sous-sections. Dans chaque sous-section, d'autres regroupements, basés sur les similitudes entre les tâches, ont parfois été effectués. C'est pourquoi, certaines tâches sont présentées individuellement, tandis que d'autres sont décrites simultanément.

Par ailleurs, toutes les tâches recueillies font l'objet d'une analyse précise. En premier lieu, sont présentées (a) les informations générales concernant les objectifs de la tâche et le travail réalisé par l'apprenant. En deuxième lieu, (b) une description de la tâche est fournie sous l'angle de la qualité de la langue, c'est-à-dire les attributs particuliers de l'apport langagier, de la production langagière et de l'interaction. En dernier lieu, (c) une évaluation permet de vérifier la présence des conditions idéales dans la tâche. Les grilles de description des vingt tâches effectuées avec les TIC, utilisées pour la transcription des données suite à l'entrevue semi-dirigée, se retrouvent en Appendice G.

4.1.1. Recherche documentaire et réalisation de travaux avec les TIC

Cette sous-section concerne la première catégorie. Elle englobe le plus grand nombre (10) de tâches effectuées avec les TIC décrites par les enseignants. Ce sont les tâches T1, T2, T3, T4, T5, T13, T14, T15, T18 et T20. Toutes ces tâches se retrouvent à la fois dans la troisième et la sixième catégories proposées par Bibeau (2005), c'est-à-dire les catégories concernant les tâches reliées à la recherche et la gestion documentaire et à l'apprentissage, l'étude et la formation à distance. Certaines se retrouvent en plus dans la septième catégorie, celle des projets thématiques et transdisciplinaires. Les tâches T1, T13 et T14 font l'objet d'une description individuelle. Les tâches T2 et T15 sont décrites simultanément, ensuite les tâches T3, T4 et T5 sont décrites conjointement. Enfin, les tâches T18 et T20 sont aussi décrites ensemble.

T1 Les enjeux des métropoles

a) Informations générales

La tâche T1 concerne les enjeux des métropoles en ce qui a trait, par exemple, à la gestion de l'eau, de la santé, des déchets, des déplacements de la population, etc. Les élèves de la première année du secondaire travaillent en équipe de quatre pour effectuer cette tâche interdisciplinaire, liant le français et l'univers social. Chaque équipe doit choisir une métropole du monde et trouver sur Internet des textes et des images évocatrices en lien avec les enjeux de leur métropole. À l'aide de ces informations, les élèves écrivent un texte informatif sous forme d'un article de journal. Ils préparent ensuite une présentation orale filmée à la façon d'un reportage télévisé.

b) Description

L'apport langagier sert à fournir à l'apprenant de nouvelles informations qui proviennent de sites Internet dans lesquels l'apprenant puise les renseignements nécessaires à la réalisation de la tâche. Il n'y a pas d'aspect grammatical particulier dans l'apport langagier, ni possibilité de le modifier. L'apport langagier est mis en évidence dans quelques sites Internet. En effet, ces sites, construits à des fins éducatives pour l'enseignement de la géographie, attirent l'attention de l'apprenant en soulignant les concepts géographiques importants. L'enseignant P1 attribue la valeur maximale (5) en ce qui a trait à la quantité d'apport langagier que l'apprenant reçoit. Les mouvements non linguistiques pour accéder à l'apport langagier, essentiellement écrit, s'effectuent à l'aide du clavier et de la souris.

La production langagière sert à donner des informations concernant les enjeux de la métropole en composant un texte informatif sous forme d'un article de journal et en les présentant sous forme d'un reportage télévisé. L'aspect grammatical ou, dans ce cas-ci, la notion d'enseignement à mettre en œuvre dans la production langagière écrite est en lien avec la structure du texte informatif. L'article de journal doit être tapé à l'ordinateur en utilisant le programme de traitement de texte *Word* dans lequel l'apprenant peut choisir la langue d'emploi. Lorsque l'apprenant écrit son texte et qu'une erreur survient, le programme la souligne lui permettant ainsi de remarquer son erreur. L'apprenant peut ensuite la corriger en

puisant dans le choix de correction offert par le programme. L'enseignant P1 établit à 4 la quantité de la production langagière.

L'interaction entre les élèves sert à écrire l'article de journal et à préparer les dialogues pour le reportage télévisé. L'interaction, faite de façon orale, est modifiée lors de la composition de l'article de journal et de la préparation du reportage. L'enseignant P1 a en effet remarqué quelques négociations sur la langue entre les apprenants. Cependant, ces derniers utilisent aussi leur langue maternelle pour interagir, c'est pourquoi l'enseignant P1 considère la quantité de l'interaction à 2 sur l'échelle de valeur variant de 1 à 5. Pour ce qui est du type d'interaction, les apprenants travaillent autour des TIC dans une tâche requérant des interactions à un sens, c'est-à-dire que les apprenants ont accès aux mêmes informations en même temps pour accomplir la tâche.

c) Évaluation

La description de la tâche T1 permet de constater qu'elle réunit cinq des neuf conditions idéales. Les conditions idéales présentes sont :

- 1- l'apport langagier est mis en évidence;
- 2- l'apprenant a l'occasion de faire une production langagière compréhensible;
- 3- l'apprenant a la possibilité de remarquer les erreurs dans sa production langagière;
- 4- l'apprenant a la possibilité de corriger les erreurs dans sa production langagière;
- 5- l'interaction est modifiée entre les élèves.

T2 Photoroman; T15 Photoroman

a) Informations générales

Dans les tâches T2 et T15, le travail des élèves consiste à créer un photoroman et à le présenter à l'aide du programme de présentation *Power Point*. Dans le photoroman, les élèves, en équipe de trois ou quatre, doivent traiter d'une thématique sociale de leur choix. Pour ce faire, ils produisent tout d'abord un scénario afin de planifier le photoroman et ils écrivent les dialogues des personnages qu'ils doivent eux-mêmes interpréter. Ils prennent

ensuite les photos en lien avec leur thème à l'aide d'un appareil photo numérique. Ils produisent finalement leur photoroman dans le programme de présentation et ils présentent leur création à la classe.

b) Description

L'apport langagier sert à présenter de nouvelles informations. L'apprenant est amené à consulter des sites Internet concernant une thématique sociale. Dans les sites Internet, l'apport langagier n'est ni mis en évidence, ni modifié pour faciliter la compréhension de l'apprenant. Cet apport langagier, présenté à l'écrit et accessible en utilisant le clavier et la souris, ne présente aucun aspect grammatical en particulier. Les enseignants P1 et P8 considèrent la quantité de l'apport langagier à 3 sur une échelle variant de 1 à 5.

La production langagière sert à donner des informations sur l'une des thématiques sociales lors de la présentation écrite et orale du photoroman à l'aide du programme de présentation *PowerPoint*. La tâche T2 n'a aucun aspect grammatical à l'étude, tandis que la tâche T15 amène l'apprenant à respecter la structure du schéma narratif et à accorder les verbes correctement. Les deux tâches emploient le programme de présentation *PowerPoint*. Il est donc possible pour l'apprenant de remarquer et de corriger les erreurs puisque ce programme souligne l'erreur lorsqu'elle survient et offre un choix de correction. La quantité de la production langagière, écrite et orale, est jugée à 4 par l'enseignant P1 et à 5 par l'enseignant P8, toujours sur une échelle variant de 1 à 5.

L'interaction entre les élèves sert à écrire les dialogues du photoroman et à préparer la présentation orale de leur travail. Le type d'interaction est «Apprenants autour des TIC» dans une tâche nécessitant des interactions à un sens. Les deux enseignants décrivant ces tâches remarquent quelques négociations sur la langue entre les élèves, la tâche permet donc une interaction modifiée, interaction réalisée de façon orale. Cependant, les élèves s'afférant à la tâche T2 utilisent leur langue maternelle anglaise. La quantité de l'interaction de la tâche T2 est placée à 3 sur l'échelle de valeur. Celle de la tâche T15 est déterminée à 4 par l'enseignant P8.

c) Évaluation

Les tâches T2 et T15 réunissent quatre des neuf conditions idéales. Les conditions idéales présentes sont :

- 1- l'apprenant a l'occasion de faire une production langagière compréhensible;
- 2- l'apprenant a la possibilité de remarquer les erreurs dans sa production langagière;
- 3- l'apprenant a la possibilité de corriger les erreurs dans sa production langagière;
- 4- l'interaction est modifiée entre les élèves.

T3 Photoroman; T4 Le conte; T5 Les désastres naturels

a) Informations générales

La tâche T3 concerne aussi la création d'un photoroman au sujet d'une thématique sociale, plus particulièrement le racisme. Elle diffère des deux tâches précédentes par la production langagière qui nécessite l'utilisation d'un programme de montage de film.

En ce qui a trait à la tâche T4, les élèves, travaillant en groupe de trois ou quatre, doivent créer une animation représentant un conte sur le thème des dragons. Pour cela, les élèves doivent chercher sur Internet des informations concernant un dragon (son pays d'origine, ses caractéristiques physiques). S'inspirant de ces renseignements, ils composent un conte dans lequel leur dragon joue un rôle. Ils doivent aussi créer une maquette représentant les lieux du conte et créer les personnages. Afin de réaliser l'animation, les élèves font bouger pas à pas les personnages et le dragon en prenant plusieurs photos de chaque mouvement. Pour relater les événements du conte, à l'aide d'un programme de montage de film tel *Movie Maker*, les élèves trient les photos et prêtent leur voix aux personnages.

La tâche T5 est une tâche interdisciplinaire combinant le français et l'univers social. Pour la réaliser, les élèves, en équipe de trois ou quatre, doivent faire un reportage télévisé dans lequel ils présentent un désastre naturel qui vient de se produire. Dans ce reportage, ils expliquent les causes des désastres naturels et leurs effets sur le territoire et la population en

jouant différents rôles dont un lecteur de nouvelles, un journaliste relatant les dégâts causés, une victime subissant les conséquences du désastre et un expert décrivant le désastre.

b) Description

L'apport langagier de ces trois tâches provient des sites Internet consultés pour obtenir des informations concernant leur sujet d'étude. L'apport langagier consiste donc à présenter de nouvelles informations aux élèves. Pour ce qui est de la description des caractéristiques linguistiques, l'apport langagier ne présente aucun aspect grammatical en particulier, il n'est pas mis en évidence ni modifié. L'enseignant P2, qui a décrit les tâches T3 et T4, évalue à 4 la quantité de l'apport langagier. Toutefois, l'enseignant P3 décrivant la tâche T5 précise que les TIC ont surtout servi à la production de la tâche et que peu de temps a été consacré à la recherche d'informations sur Internet. Par conséquent, il détermine la quantité de l'apport langagier à 1. L'apport langagier est présenté par écrit et est accessible à l'aide du clavier et de la souris.

La production langagière sert à donner de l'information. En effet, dans chacune des tâches, les élèves présentent le résultat de leur travail en relatant soit l'histoire qu'ils ont produite concernant le racisme (T3), soit les aventures de leur conte (T4) ou encore les causes et les effets d'un désastre naturel (T5). Les tâches T3 et T4 exigent que les élèves observent la concordance du temps des verbes dans les dialogues, tandis que la tâche T5 ne comprend aucun aspect grammatical à l'étude. La production langagière vidéo se fait par le biais d'un appareil photo numérique et d'un micro pour les tâches T3 et T4 et d'une caméra vidéo pour la tâche T5. La production langagière pour ces trois tâches implique l'emploi d'un programme de montage de film. Ce programme n'offre pas la possibilité à l'apprenant de remarquer ou de corriger les erreurs qui surviennent dans sa production. La quantité de production langagière est jugée à 4 pour la tâche T3 et à 5 pour les tâches T4 et T5.

L'interaction entre les élèves sert à construire les dialogues qui serviront à leur production soit le photoroman (T3), le conte (T4) ou le reportage télévisé (T5). Le type d'interaction implique les apprenants œuvrant autour des TIC dans des tâches requérant des interactions à un sens. L'interaction est modifiée dans chacune des tâches et est présente de façon orale.

Plus précisément, la tâche T4 entraîne plusieurs négociations sur la langue entre les élèves. L'enseignant P2 traduit alors à 5 la quantité de l'interaction. La tâche T5 amène quelques négociations sur la langue entre les élèves. L'enseignant P3 juge la quantité de l'interaction à 4 sur l'échelle de valeur. La tâche T3 entraîne peu de négociations sur la langue et l'utilisation de la langue maternelle anglaise entre les élèves. L'enseignant P2 précise que les élèves sont d'un niveau linguistique faible, il attribue donc un 3 pour la quantité de l'interaction.

c) Évaluation

La description de ces trois tâches permet de relever la présence de deux des neuf conditions idéales. Les voici :

- 1- l'apprenant a l'occasion de faire une production langagière compréhensible;
- 2- l'interaction est modifiée entre les élèves.

T13 Bande dessinée

a) Informations générales

La tâche T13 est conçue pour des élèves de la première année du secondaire. Les élèves, groupés en équipe de quatre, doivent décrire un personnage de bande dessinée en s'assurant de préciser les caractéristiques physiques et psychologiques du personnage choisi. Ils sont amenés à consulter des sites Internet pour trouver des informations pertinentes afin de faire une description complète du personnage de bande dessinée.

b) Description

L'apport langagier dans la tâche sert à présenter de nouvelles informations lorsque les élèves cherchent sur Internet les renseignements concernant leur personnage de bande dessinée. Il n'y a pas d'aspect grammatical présent dans l'apport. L'apport langagier n'est pas mis en évidence dans les sites Internet. L'apport langagier n'est pas modifié. La quantité de l'apport langagier est estimée à 4 sur l'échelle de valeur. L'apport langagier est écrit et accessible en utilisant le clavier et la souris.

La production langagière sert à donner des informations. La tâche T13 invite les élèves à utiliser les adjectifs de couleur pour bien décrire leur personnage. La production langagière est écrite à l'aide du programme de traitement de texte *Word* en employant le clavier et la souris. Ce programme permet aux élèves de remarquer et de corriger les erreurs en les soulignant lorsqu'elles surviennent dans la production. La quantité de production langagière est jugée à 3 sur l'échelle de valeur.

L'interaction dans la tâche T13 se fait entre les élèves de façon orale et sert à écrire un texte pour décrire un personnage de bande dessinée. Au cours de cette interaction, l'enseignant P7 remarque peu de négociation sur la langue entre les élèves. De plus, les élèves utilisent leur langue maternelle anglaise dans les échanges. L'enseignant P7 estime à 3 la quantité de l'interaction qui est de type «Apprenants autour des TIC» dans une tâche nécessitant des interactions à un sens.

c) Évaluation

La description de la tâche T13 indique qu'il y a quatre conditions idéales présentes :

- 1- l'apprenant a l'occasion de faire une production langagière compréhensible;
- 2- la possibilité de l'apprenant de remarquer les erreurs dans sa production langagière;
- 3- la possibilité de l'apprenant de corriger les erreurs dans sa production langagière;
- 4- l'interaction est modifiée entre les élèves.

T14 Plagiat

a) Informations générales

La tâche T14, effectuée individuellement par des élèves de cinquième année du secondaire, consiste à lire des articles de journaux en ligne au sujet de différentes formes de plagiat. À partir des informations retenues, l'élève doit ensuite écrire un texte d'opinion concernant cette problématique. Son texte d'opinion doit être tapé à l'ordinateur sous la forme d'un article de journal.

b) Description

L'apport langagier sert à présenter de nouvelles informations. L'apprenant doit consulter des sites Internet dans lesquels les journaux en ligne sont édités. Il doit trouver des articles pertinents portant sur le sujet à l'étude, le plagiat. L'apport langagier n'est pas mis en évidence et n'est pas modifié dans ces sites. Il n'y a aucun aspect grammatical en particulier. L'apport langagier est écrit et est accessible par le biais du clavier et de la souris. L'enseignant P7 considère la quantité de l'apport langagier à 4 sur l'échelle de valeur.

La production langagière sert à donner des informations sur le sujet du plagiat en écrivant un texte d'opinion. L'aspect grammatical dans cette tâche consiste plutôt à la notion d'enseignement que l'élève doit respecter. Il s'agit, dans cette tâche, de la structure du texte d'opinion. L'apprenant a aussi une grille de correction fournie par l'enseignant pour l'aider à cerner les erreurs grammaticales et de syntaxe. La production langagière se fait à l'écrit en utilisant le programme de traitement de texte *Word*. Lorsque l'apprenant y sélectionne l'emploi de la langue française, les erreurs qui surviennent dans sa production langagière sont soulignées et un choix de correction est offert. L'apprenant peut donc remarquer et corriger ses erreurs dans sa production. L'enseignant P7 décrivant cette tâche estime à 5 la quantité de production langagière.

L'interaction dans cette tâche se fait entre l'apprenant et l'ordinateur, elle est de type «Apprenant / TIC», au premier degré d'interactivité. Dans cette interaction réalisée de façon écrite à l'aide du clavier et de la souris, l'ordinateur exécute l'ordre de l'apprenant qui, lui, écrit son texte d'opinion. L'interaction n'est pas modifiée. L'enseignant P7 évalue à 1 la quantité d'interaction.

c) Évaluation

Les conditions idéales présentes dans la tâche T14 sont au nombre de trois. Il s'agit de :

- 1- l'apprenant a l'occasion de faire une production langagière compréhensible;
- 2- la possibilité de l'apprenant de remarquer les erreurs dans sa production langagière;
- 3- la possibilité de l'apprenant de corriger les erreurs dans sa production langagière.

T18 Guide de voyage; T20 Carnet de voyage

a) Informations générales

La tâche T18 consiste à créer un guide de voyage relativement à une ville canadienne. Cette tâche est effectuée en équipe de trois ou quatre élèves de la troisième année du secondaire. Pour réaliser la tâche, les élèves doivent choisir une ville canadienne et concevoir un itinéraire de sept jours pour un voyageur qui désire découvrir cette ville. Dans cet itinéraire, les élèves doivent décrire les activités proposées et préciser les directions pour s'y rendre.

La tâche T20 s'effectue aussi en équipe de trois élèves en troisième année du secondaire. L'objectif de la tâche consiste à créer un carnet de voyage au sujet de trois pays différents. L'enseignant a préalablement choisi les sites Internet à consulter pour les élèves. Chaque élève de l'équipe, doit décrire les informations générales d'un pays et quelques faits saillants. L'équipe regroupe ensuite ces informations à l'intérieur d'un carnet de voyage fabriqué de manière originale. Par exemples, leur carnet peut prendre la forme d'une boîte, d'un livre ou encore d'un prisme.

b) Description

Dans ces deux tâches, les élèves sont amenés à consulter des sites Internet pour trouver les renseignements pertinents. L'apport langagier dans ces sites sert donc à fournir de nouvelles informations. L'apport langagier ne comporte pas d'aspect grammatical particulier. Cet apport langagier n'est pas mis en évidence et n'est pas modifié. Il se présente de façon écrite et est accessible par l'utilisation du clavier et de la souris. L'enseignant P9, décrivant la tâche T18, donne la valeur maximale (5) en ce qui a trait à la quantité de l'apport langagier exposé aux élèves. L'enseignant P10 juge à 4 la quantité de l'apport langagier pour la tâche T20.

La production langagière sert à donner des informations en écrivant un guide ou un carnet de voyage. L'aspect grammatical à l'étude dans la tâche T18 est le temps de verbe à l'impératif. En écrivant l'itinéraire et les directions pour se déplacer d'une activité à l'autre, les élèves doivent s'assurer de conjuguer les verbes à l'impératif. L'aspect grammatical de la tâche T20 consiste à respecter l'accord dans le groupe nominal et le groupe verbal. Puisque les deux

tâches emploient le programme de traitement de texte *Word*, il est possible pour les apprenants de remarquer et de corriger leurs erreurs lorsqu'elles surviennent. La production langagière de la tâche T18 est réalisée à l'écrit. Celle de la tâche T20 est réalisée à l'écrit et à l'oral étant donné que les élèves doivent présenter leur création à la classe. La quantité de la production langagière est évaluée à 3 pour la tâche T18 et à 5 pour la tâche T20.

L'interaction, réalisée de façon orale entre les élèves, sert à écrire le guide de voyage et le carnet de voyage. Pour la tâche T20, elle sert en plus à préparer les dialogues pour la présentation orale. Les enseignants ont tous deux remarqué quelques négociations sur la langue entre les élèves lors de la réalisation de la tâche, mais ils relèvent aussi l'utilisation de la langue anglaise dans les échanges. L'enseignant P9 juge à 4 la quantité de l'interaction. L'enseignant P10 estime cette quantité à 2, précisant le peu d'interactions en français. L'interaction est de type «Apprenants autour des TIC» dans des tâches requérant des interactions à un sens.

c) *Évaluation*

Grâce à la description, il est possible de compter quatre conditions idéales présentes au sein des tâches T18 et T20. Ces conditions sont :

- 1- l'apprenant a l'occasion de faire une production langagière compréhensible;
- 2- la possibilité de l'apprenant de remarquer les erreurs dans sa production langagière;
- 3- la possibilité de l'apprenant de corriger les erreurs dans sa production langagière;
- 4- l'interaction est modifiée entre les élèves.

4.1.2. Consignes à suivre et réalisation de travaux avec les TIC

Cette sous-section concerne la deuxième catégorie. Elle regroupe deux tâches effectuées avec les TIC décrites par les enseignants. Ce sont les tâches T6 et T9. Ces tâches se retrouvent dans l'une des catégories proposées par Bibeau (2005), c'est-à-dire l'apprentissage, l'étude et la formation à distance. Elles sont décrites individuellement.

T6 Les gaz à effet de serre (GES)

a) Informations générales

La tâche interdisciplinaire T6, combinant le français et l'univers social, s'effectue individuellement par les élèves de la première année du secondaire. L'élève doit évaluer son empreinte écologique sur la terre en calculant le nombre de tonnes de GES que l'automobile familiale émet annuellement. L'élève doit aussi proposer cinq stratégies qui permettraient de réduire ses émissions de GES.

b) Description

L'apport langagier sert à donner les consignes afin que l'élève puisse calculer le nombre de tonnes de GES émis par l'automobile familiale. L'enseignant P3 a envoyé par courriel les instructions pour faire ce calcul dans un fichier *Excel*. L'apport langagier sert aussi à fournir de nouvelles informations puisque l'enseignant a aussi envoyé par courriel l'adresse du site Internet des Ressources naturelles du Canada dans lequel l'élève doit consulter le guide de la consommation d'essence des automobiles vendues au Canada pour retrouver la consommation d'essence du véhicule familial. Aucun aspect grammatical particulier n'est abordé dans l'apport langagier. L'apport langagier n'est pas mis en évidence et n'est pas modifié. L'enseignant P3 juge la quantité de l'apport langagier à 3 sur l'échelle de valeur. L'apport langagier écrit est accessible à l'aide du clavier et de la souris.

La production langagière sert à répondre aux questions en calculant le nombre total de tonnes de GES émis par le véhicule familial. Elle sert aussi à donner des informations en écrivant cinq stratégies pour tenter de réduire ce nombre. Il n'y a pas d'aspect grammatical particulier dans la production langagière. L'apprenant ne peut pas remarquer ou corriger ses erreurs lorsqu'elles surviennent dans sa production langagière parce que le programme *Excel* n'offre pas cette possibilité. L'enseignant P3 évalue à 2 la quantité de la production langagière. L'utilisation du clavier et de la souris est requise pour réaliser la production langagière écrite.

L'interaction se fait de façon écrite entre l'apprenant et l'ordinateur en utilisant le clavier et la souris. Dans cette interaction, l'ordinateur exécute la directive de l'apprenant. L'apprenant

écrit le résultat de son calcul et les stratégies pour diminuer les émissions de GES. L'interaction n'est pas modifiée. L'enseignant P3 attribue la valeur minimale (1) en ce qui a trait à la quantité de l'interaction. La tâche sollicite une interaction de type «Apprenant / TIC», au premier degré d'interactivité.

c) Évaluation

Selon la description de la langue, il n'y a aucune des neuf conditions idéales favorisant l'ALS présentes dans la tâche T6.

T9 L'emploi

a) Informations générales

Cette tâche, effectuée individuellement par des élèves de la cinquième année du secondaire, s'insère dans le cadre du volet «carrière» du programme de français. Elle permet aux élèves de se familiariser avec le monde du travail. Pour réaliser la tâche, les élèves doivent visiter le site Internet d'Emploi Canada. Dans ce site, les élèves sont invités à ouvrir un compte en utilisant leurs renseignements personnels. Grâce à ce compte, ils peuvent accéder aux diverses fonctions dont, entre autres, la construction d'un curriculum vitae et d'une lettre de présentation en ligne. Ils doivent aussi faire les tests d'aptitude qui leur permettent de mieux se connaître.

b) Description

L'apport langagier sert à fournir de nouvelles informations. L'élève est amené à visiter le site Internet d'Emploi Canada dans lequel il doit faire les tests d'aptitude et consulter les offres d'emploi. L'apport langagier sert aussi à donner des consignes pour que l'élève complète son curriculum vitae et sa lettre de présentation en ligne. L'apport langagier ne présente aucun aspect grammatical en particulier. Il n'est pas mis en évidence et n'est pas modifié. L'enseignant P5 place la quantité de l'apport langagier au niveau 4 sur l'échelle de valeur. L'apport langagier écrit est accessible en utilisant le clavier et la souris.

La production langagière sert à répondre aux questions des tests d'aptitude. Elle sert aussi à donner des informations personnelles en écrivant un curriculum vitae et une lettre de présentation. Aucun aspect grammatical en particulier n'est abordé dans la production langagière. Le site d'Emploi Canada n'offre pas la possibilité à l'élève de remarquer ou de corriger ses erreurs lorsqu'elles surviennent dans sa production langagière. La quantité de la production langagière est estimée à 4 selon l'enseignant. La production langagière est écrite en employant le clavier et la souris.

L'interaction se fait entre l'apprenant et l'ordinateur de façon écrite en utilisant le clavier et la souris. Dans cette interaction, l'ordinateur exécute la directive de l'apprenant lorsqu'il complète les tests d'aptitude et lorsqu'il compose son curriculum vitae et sa lettre de présentation. L'interaction n'est pas modifiée. L'enseignant P5 évalue à 5 la quantité de l'interaction. L'interaction sollicitée par cette tâche est de type «Apprenant / TIC», au premier degré d'interactivité.

c) Évaluation

Selon la description, la tâche T9 ne présente aucune des neuf conditions idéales favorisant l'ALS.

4.1.3. Réalisation de travaux avec les TIC et exercices structuraux

Cette sous-section présente la description et l'évaluation de la tâche T16 conçue par l'enseignant P8. Elle se retrouve dans l'une des catégories créées par Bibeau (2005), celle concernant l'apprentissage, l'étude et la formation à distance.

T16 Questionnaire de grammaire

a) Informations générales

Afin de réaliser cette tâche, les élèves de la troisième année du secondaire travaillent en équipe de deux ou trois. Chaque équipe doit choisir une règle de grammaire parmi les notes de cours, le manuel de français ou la grammaire. L'équipe doit ensuite préparer une présentation orale pour enseigner à la classe la règle de grammaire choisie. Elle doit aussi préparer un questionnaire offrant des exercices aux élèves de la classe. La présentation orale et le questionnaire de grammaire sont construits à l'aide du programme de présentation *PowerPoint*. Les présentations se font au laboratoire informatique. Chaque élève est devant un poste d'ordinateur dans lequel les questionnaires ont été enregistrés.

b) Description

L'apport langagier sert à présenter des notions préalablement étudiées en classe. Il consiste aux présentations orales et aux questionnaires écrits à l'ordinateur des équipes présentant une règle de grammaire. Dans les exercices du questionnaire, l'apport langagier présente aussi de nouvelles informations. L'aspect grammatical à l'étude dans cet apport langagier diffère selon le choix de chaque équipe. L'apport langagier est mis en évidence puisque la règle de grammaire est explicitée au cours des présentations orales et dans le questionnaire. L'apport langagier est modifié lorsque les élèves posent des questions à l'équipe présentant la règle de grammaire. L'enseignant P8 établit à 4 la quantité de l'apport langagier. L'apport langagier est projeté sur un écran devant la classe et est aussi accessible, dans le questionnaire, à l'aide du clavier et de la souris. Il est présenté de façon orale et écrite. Il est aussi présenté sur papier lorsque l'équipe survole les notes de cours, le manuel de français ou une grammaire pour trouver une règle à présenter.

La production langagière sert à donner des informations en présentant oralement à la classe la règle de grammaire à l'étude et en rédigeant le questionnaire destiné aux élèves. La production langagière sert aussi à répondre aux questions du questionnaire lorsque l'élève n'effectue pas la présentation. L'aspect grammatical concerne la règle de grammaire choisie par l'équipe. Le programme de présentation *PowerPoint* souligne les erreurs qui surviennent

à l'écrit et offre un choix de correction. Il est alors possible aux élèves qui préparent la présentation orale et le questionnaire de remarquer et de corriger les erreurs dans leur production langagière écrite. Cependant, pour l'élève répondant aux questions du questionnaire, il lui est impossible de remarquer ou de corriger ses erreurs. L'enseignant P8 accorde un 4 à la quantité de la production langagière. L'utilisation du clavier et de la souris de même que le projecteur électronique est de mise pour réaliser la production langagière orale et écrite.

L'interaction entre les élèves sert à écrire la règle de grammaire et à préparer un questionnaire relativement à cette règle. Elle sert aussi à préparer la présentation orale de la règle de grammaire à la classe. L'élève qui répond au questionnaire doit inscrire sa réponse à l'endroit approprié, l'ordinateur exécute alors son ordre. L'interaction est réalisée de façon écrite, en utilisant le clavier et la souris, pour ceux complétant les exercices, et de façon orale pour ceux préparant la présentation de la règle grammaticale. L'interaction est modifiée. L'enseignant P8 observe beaucoup de négociations sur la langue entre les élèves au cours de cette tâche, plus précisément lors de la passation du questionnaire où les élèves ont posé de nombreuses questions à l'équipe présentant l'exercice. L'enseignant estime à 5 la quantité de l'interaction. Cette tâche sollicite deux types d'interaction dont «Apprenants autour des TIC» pour l'équipe présentant la règle de grammaire et «Apprenant / TIC», au premier degré d'interactivité, pour l'élève répondant au questionnaire. La partie de la tâche réalisée en équipe nécessite des interactions à un sens.

c) Évaluation

La description de la tâche T16 fait ressortir la présence de sept conditions idéales :

- 1- l'apport langagier fournit de nouvelles informations pouvant être modifiées;
- 2- l'apport langagier est mis en évidence;
- 3- l'apport langagier est modifié;
- 4- l'apprenant a l'occasion de faire une production langagière compréhensible;
- 5- la possibilité de l'apprenant de remarquer les erreurs dans sa production langagière;
- 6- la possibilité de l'apprenant de corriger les erreurs dans sa production langagière;
- 7- l'interaction est modifiée entre les élèves.

4.1.4. Réalisation de travaux avec les TIC

Cette sous-section regroupe trois tâches effectuées avec les TIC décrites par les enseignants. Ce sont les tâches T11, T12 et T19. Ces tâches se retrouvent dans l'une des catégories proposées par Bibeau (2005), soit l'apprentissage, l'étude et la formation à distance. Les tâches T11 et T12 sont décrites simultanément, tandis que la tâche T19 fait l'objet d'une description individuelle.

T11 Une chanson pour Gabriella; T12 La roulotte aux poupées

a) Informations générales

Pour effectuer la tâche T11, les apprenants de la quatrième année du secondaire, en équipe de deux, doivent créer une animation concernant l'un des chapitres du roman «Une chanson pour Gabriella». Cette animation est réalisée à l'aide d'images prises sur Internet accompagnées d'un court texte relatant les événements principaux du chapitre. Les élèves doivent donc composer un texte et des dialogues et les faire concorder aux images choisies dans le programme de montage de film *Movie Maker*. Ils doivent aussi incorporer des chansons pour faire ressortir les émotions reliées aux événements.

La tâche T12 s'adresse aussi aux élèves de la quatrième année du secondaire. En équipe de quatre, les élèves doivent interpréter une scène de la pièce de théâtre «La roulotte aux poupées». Ils doivent modifier les dialogues tout en ajoutant une touche créatrice à leur scène. Ils peuvent, par exemple, changer l'époque dans laquelle la scène se déroule. Ils doivent finalement filmer leur production et la peaufiner à l'aide d'un programme de montage de film avant de la présenter à la classe.

b) Description

L'apport langagier dans ces deux tâches sert à présenter des notions déjà étudiées, ou plus précisément déjà lu, en classe. Il s'agit d'un chapitre d'un roman (T11) et d'une scène d'une pièce de théâtre (T12). De plus, le médium est écrit sur papier. Il n'y a pas d'aspect

grammatical particulier à l'étude et l'apport langagier n'est ni mis en évidence, ni modifié. La quantité de l'apport langagier est estimée à 3 pour la tâche T11 et à 4 pour la tâche T12.

La production langagière sert à donner des informations concernant l'un des chapitres du roman ou l'une des scènes de la pièce de théâtre. Les élèves écrivent un texte et des dialogues soit pour créer une animation, dans le cas de la tâche T11, ou pour créer une vidéo, dans le cas de la tâche T12. Aucun aspect grammatical n'est particulièrement à l'étude dans la production langagière. Il n'est pas possible pour l'apprenant, dans la tâche T11, de remarquer ou de corriger les erreurs qui surviennent dans sa production langagière écrite puisque le programme utilisé, *Movie Maker*, n'offre pas cette possibilité. Pour réaliser la tâche T12, les élèves doivent faire une production écrite et vidéo. Ils doivent remettre à l'enseignant une copie des dialogues tapée à l'ordinateur. Ainsi, en utilisant le programme de traitement de texte *Word* qui souligne les erreurs, les élèves peuvent remarquer et corriger leurs erreurs. La quantité de la production est estimée à 3 pour la tâche T11 et à 5 pour la tâche T12.

L'interaction, réalisée de façon orale entre les élèves, sert à écrire les dialogues pour relater le chapitre du roman ou la scène de la pièce de théâtre. Au cours de la réalisation de ces tâches, l'enseignant a remarqué de nombreuses négociations sur la langue entre les élèves. Il a aussi constaté l'utilisation de la langue maternelle anglaise dans les échanges. Il évalue la quantité de l'interaction à 4 pour la tâche T11 et à 5 pour la tâche T12. Le type d'interaction sollicité est «Apprenants autour des TIC» dans des tâches nécessitant des interactions à un sens.

c) *Évaluation*

La description des tâches T11 et T12 permet de corroborer la présence de deux conditions idéales communes :

- 1- l'apprenant a l'occasion de faire une production langagière compréhensible;
- 2- l'interaction est modifiée entre les élèves.

Cependant, il faut ajouter à la tâche T12 les deux conditions idéales suivantes :

- 3- la possibilité de l'apprenant de remarquer les erreurs dans sa production langagière;
- 4- la possibilité de l'apprenant de corriger les erreurs dans sa production langagière.

Ainsi, la tâche T11 réunit deux conditions idéales, tandis que la tâche T12 en réunit quatre.

T19 Le texte argumentatif

a) Informations générales

La tâche T19 s'effectue individuellement par des élèves de la troisième année du secondaire. Elle concerne l'apprentissage de la structure du texte argumentatif. À l'aide de leurs notes de cours, les élèves doivent écrire un texte argumentatif.

b) Description

L'apport langagier dans la tâche sert à présenter des notions préalablement présentées en classe. Il consiste aux notes prises par l'élève lors de cours précédant la réalisation de la tâche. L'aspect grammatical présent dans l'apport langagier concerne la structure du texte argumentatif. L'apport langagier n'est pas mis en évidence et n'est pas modifié. La quantité de l'apport langagier est estimée à 4 sur l'échelle. L'apport langagier est écrit sur papier.

La production langagière sert à donner des informations. La tâche T19 impose aux élèves le respect de la structure du texte argumentatif dans leur production langagière écrite. La production langagière est écrite à l'aide du programme de traitement de texte *Word* en employant le clavier et la souris. Ce programme permet aux élèves de remarquer et de corriger les erreurs en les soulignant lorsqu'elles surviennent dans la production. La quantité de production langagière est jugée à 3 sur l'échelle de valeur.

L'interaction dans la tâche T19 est de type «Apprenant / TIC», au premier degré d'interactivité, lorsque l'apprenant écrit son texte à l'ordinateur. Dans cette interaction, réalisée de façon écrite, l'ordinateur exécute l'ordre de l'apprenant. L'interaction n'est pas modifiée. L'enseignant P10 évalue à 2 la quantité de l'interaction dans la tâche T19.

c) Évaluation

La description de la tâche T19 indique qu'il y a trois des neuf conditions idéales présentes :

- 1- l'apprenant a l'occasion de faire une production langagière compréhensible;
- 2- la possibilité de l'apprenant de remarquer les erreurs dans sa production langagière;
- 3- la possibilité de l'apprenant de corriger les erreurs dans sa production langagière.

4.1.5. Exercices structuraux

Cette sous-section fait référence à la cinquième catégorie. Elle regroupe les tâches T7 et T8 décrites par l'enseignant P4. Ces tâches se retrouvent dans l'une des catégories proposées par Bibeau (2005), c'est-à-dire l'apprentissage, l'étude et la formation à distance. Elles sont décrites simultanément.

T7 L'écriture des nombres; T8 La prononciation

a) Informations générales

Les tâches T7 et T8 sont en fait des activités interactives accessibles sur Internet. L'enseignant P4 utilise ces tâches pour appuyer son enseignement du français avec les élèves de la deuxième année du secondaire. Les élèves sont invités à compléter individuellement les exercices concernant l'écriture des nombres, dans le cas de la tâche T7, et la prononciation, dans le cas de la tâche T8. Dans les deux tâches, les élèves doivent compléter des modules ayant chacun environ vingt questions à choix multiple.

b) Description

L'apport langagier de la tâche T7 sert à présenter des notions préalablement étudiées en classe. L'enseignant P4 invite les élèves à réaliser cette tâche pour les aider à apprendre les règles de grammaire concernant l'écriture des nombres. L'apport langagier de la tâche T7 fournit également de nouvelles informations à l'intérieur des phrases à compléter. L'apport langagier de la tâche T8 fournit de nouvelles informations dans les phrases écrites à l'ordinateur que l'élève doit écouter. Les aspects grammaticaux à l'étude sont, pour la tâche T7, l'écriture des nombres et, pour la tâche T8, la prononciation. L'apport langagier est mis en évidence dans les deux tâches. La tâche T7 met en évidence l'apport langagier dans les choix de réponse, tandis que la tâche T8 présente en caractère gras le mot prononcé dans la phrase. Dans l'une ou l'autre des tâches, l'apport langagier n'est pas modifié. L'enseignant P4 estime à 3 la quantité de l'apport langagier pour la tâche T7 et à 4 celle de la tâche T8. L'apport langagier est écrit et accessible en utilisant le clavier et la souris dans les deux

tâches. En plus d'être écrit, l'apport langagier de la tâche T8 est audio, ce qui nécessite l'utilisation d'écouteurs.

La production langagière sert à répondre à des questions en sélectionnant la bonne façon soit d'écrire le nombre (T7) ou de prononcer le mot (T8). Les aspects grammaticaux dans la production langagière concernent l'écriture des nombres et la prononciation. Les sites Internet dans lesquels se trouvent les exercices n'offrent pas la possibilité à l'apprenant de remarquer ou de corriger les erreurs qui surviennent dans sa production langagière. Par contre, l'enseignant P4 encourage ses élèves à reprendre les modules les moins bien réussis. Une reprise d'un module au cours d'une même session entraîne l'inversion des questions et des choix de réponse. L'enseignant P4 évalue à 3 la quantité de la production langagière de la tâche T7 et à 2 celle de la tâche T8. La production langagière est écrite et se fait en employant le clavier et la souris.

L'interaction se fait entre l'apprenant et l'ordinateur de façon écrite en utilisant le clavier et la souris. L'interaction dans la tâche T8 est effectuée à l'aide des écouteurs de l'apprenant en utilisant un médium audio. Dans l'interaction des tâches T7 et T8, l'ordinateur exécute la directive de l'apprenant. L'élève inscrit sa réponse à l'endroit approprié et, selon sa réponse, l'ordinateur donne une rétroaction en indiquant si la réponse est correcte ou incorrecte. Particulièrement dans la tâche T7, l'ordinateur présente à l'apprenant la règle grammaticale à observer lorsque la réponse est incorrecte. L'interaction dans les tâches n'est pas modifiée. La quantité de l'interaction est jugée à 5 sur l'échelle de valeur pour la tâche T7 et à 4 pour la tâche T8. Le type d'interaction sollicité par la tâche est «Apprenant / TIC», au deuxième degré d'interactivité.

c) Évaluation

La description des tâches T7 et T8 permet de relever la présence d'une condition idéale :

- 1- l'apport langagier est mis en évidence.

4.1.6. Projection d'une vidéo

Cette sous-section expose la description des deux tâches de la sixième catégorie. Elle englobe les tâches T10 et T17. Ces tâches se retrouvent dans l'une des catégories proposées par Bibeau (2005), c'est-à-dire l'apprentissage, l'étude et la formation à distance. Les tâches T10 et T17 sont décrites conjointement.

T10 RDI Junior; T17 Documentaire : Jacques Plante

a) Informations générales

La tâche T10 s'adresse aux élèves de la cinquième année du secondaire. Pour réaliser cette tâche, l'enseignant P5 utilise les ressources vidéos sur Internet du site RDI Junior. À l'aide d'un projecteur électronique, le groupe-classe visionne une capsule d'information concernant une nouvelle de l'actualité. Les élèves répondent ensuite, de façon individuelle, à des questions de compréhension sur un questionnaire écrit sur papier préparé par l'enseignant. Après la complétion du questionnaire, les élèves sont amenés à réagir à cette nouvelle en partageant leur opinion.

La tâche T17, réalisée individuellement, est destinée aux élèves de la troisième année du secondaire. Il s'agit aussi d'une projection d'une vidéo sur un tableau interactif devant le groupe classe. La vidéo est un documentaire historique au sujet d'une personnalité du hockey, Jacques Plante. Un questionnaire sur format papier accompagne aussi la vidéo pour vérifier la compréhension orale des élèves. La correction du questionnaire se fait en projetant les questions sur le tableau interactif. Un élève à la fois est invité à y inscrire sa réponse, permettant ainsi une correction collective.

b) Description

L'apport langagier sert à présenter de nouvelles informations aux élèves en les projetant sur un écran ou sur le tableau interactif devant le groupe classe. Dans un cas, la projection concerne une nouvelle de l'actualité adaptée spécialement pour un public jeune (T10) et, dans

l'autre cas, la projection relate la carrière de Jacques Plante (T17). Il n'y a aucun aspect grammatical particulier à l'étude dans l'apport langagier. Dans la tâche T10, l'apport langagier n'est pas mis en évidence, mais il est modifié. En effet, après la présentation de la nouvelle, la capsule de RDI Junior propose quelques questions concernant le sujet et offre quelques définitions de termes importants à retenir. Dans la tâche T17, l'apport langagier n'est pas modifié, mais il est mis en évidence. Au cours du visionnement du documentaire, l'enseignant P9 arrête la projection pour attirer l'attention des élèves sur certains mots de vocabulaire à retenir, les mettant ainsi en évidence. Les deux tâches se voient attribuer la valeur maximale (5) en ce qui a trait à la quantité d'apport langagier que l'apprenant reçoit. Cet apport langagier vidéo est accessible grâce à un projecteur électronique utilisé par l'enseignant.

La production langagière dans les deux tâches consiste à répondre à des questions sur un questionnaire écrit sur papier. La tâche T17 permet aussi à quelques élèves d'inscrire une réponse sur le tableau interactif lors de la correction en classe du questionnaire. Aucun aspect grammatical n'est à l'étude dans la production langagière. Ces tâches n'offrent pas la possibilité à l'apprenant de remarquer ou de corriger ses erreurs lorsqu'elles surviennent dans sa production langagière. La quantité de production langagière est considérée à 3 sur l'échelle de valeur pour la tâche T10 et à 2 pour la tâche T17.

L'interaction dans la tâche T10 consiste à la projection de la vidéo et sert aussi à avoir une discussion entre les élèves en groupe-classe. Dans ce cas, elle est réalisée de façon orale. Suite au visionnement de la capsule, les élèves sont amenés à échanger leur opinion concernant la nouvelle de l'actualité. La capsule sert de déclencheur à la discussion. Pour ce qui est de la tâche T17, l'interaction consiste à la projection du documentaire et du questionnaire sur le tableau interactif. Lors de la correction du questionnaire, l'ordinateur exécute l'ordre de l'apprenant lorsque ce dernier inscrit sa réponse sur le tableau interactif. L'interaction, effectuée de façon écrite, est modifiée au cours de la tâche T10. L'enseignant P5, décrivant cette tâche, remarque quelques négociations sur la langue entre les élèves lors de la discussion en classe. Il estime à 2 la quantité de l'interaction. La tâche T17 ne permet pas de modifier l'interaction. L'enseignant P9 évalue à 3 sur l'échelle de valeur la quantité de

l'interaction. Dans les deux tâches, l'interaction est de type «Apprenants autour des TIC», puisque les élèves sont devant la projection de la vidéo, dans des tâches nécessitant des interactions à un sens.

c) *Évaluation*

La tâche T10 réunit quatre des neuf conditions idéales :

- 1- l'apport langagier fournit de nouvelles informations pouvant être modifiées;
- 2- l'apport langagier est modifié;
- 3- l'apprenant a l'occasion de faire une production langagière compréhensible;
- 4- l'interaction est modifiée entre les élèves.

La tâche T17 réunit une condition idéale :

- 1- l'apport langagier est mis en évidence.

4.1.7. Synthèse

En somme, les tâches ont été décrites et évaluées selon la qualité de la langue. Ces descriptions sont compilées dans le tableau 4.2 *Caractéristiques décrivant et évaluant la qualité de la langue dans les tâches effectuées avec les TIC selon leur catégorie*. Dans ce tableau, la présence des caractéristiques du rôle pragmatique et des caractéristiques linguistiques dans les tâches est marquée avec un crochet. La quantité de la langue, représentée dans le tableau par la lettre Q, est déterminée, par un chiffre entre 1 et 5 correspondant à l'échelle de valeur préalablement établie, selon l'estimation de l'enseignant décrivant la tâche. Le médium, représenté dans le tableau par la lettre M, est identifié à l'aide de la première lettre distinguant la manière dont la langue est transmise. Ainsi, les lettres E et O correspondent respectivement à la façon écrite et orale, les lettres A et V désignent l'emploi d'un médium audio et vidéo. La lettre P a été ajoutée pour apporter plus de précisions concernant les tâches effectuées avec les TIC qui utilisent un ou des documents sur un support papier. Aussi, la présence du type d'interaction «Apprenant / TIC» est identifiée

par le chiffre correspondant à l'un des trois degrés d'interactivité. La présence du type d'interaction «Apprenants via les TIC» est désignée par la lettre correspondant à la nature synchrone (S) ou asynchrone (A) de l'interaction. Enfin, la présence du type «Apprenants autour des TIC» est identifiée par le chiffre correspondant au sens unique (1) ou double (2) des interactions de la tâche. Finalement, neuf colonnes sont mises en évidence à l'aide de la couleur orange pour identifier les caractéristiques évaluant la tâche. Celles-ci correspondent aux neuf conditions idéales favorisant l'ALS lorsqu'elles sont présentes dans les tâches.

Tableau 4.2
Caractéristiques décrivant et évaluant la qualité de la langue dans les tâches effectuées avec les TIC classées selon leur catégorie

Catégories	Tâches	APPORT LANGAGIER						PRODUCTION LANGAGIÈRE						INTERACTION										Total des conditions idéales							
		Fonction			Caract. linguistiques			Q	M	Fonction			Caract. linguistiques			Q	M	Fonction			Car. Lin	Type d'interaction			Q	M					
		Fournir de nouvelles informations efficaces pour FALS	Présenter des notions préalablement étudiées	Donner des consignes	Aspect grammatical	Mis en évidence	Modifié			Faire une production langagière compréhensible	Remarque l'erreur	Corriger l'erreur	L'ordinateur exécute l'ordre de l'apprenant	Construire un texte ou des dialogues	Avoir une discussion collaborative			Résoudre des difficultés ling. pour résoudre des problèmes non ling.	App via TIC Synchrone / Asynchrone	App / TIC 1 ^{er} , 2 ^e , 3 ^e degré		App autour TIC									
																						1 sens	2 sens								
1	T1	✓				✓		5	E	✓	✓	✓	✓	4	EV	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	2	O	5				
	T2	✓						3	E	✓	✓	✓	✓	4	EO	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	1	O	4					
	T3	✓						4	E	✓	✓	✓	✓	4	V	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	1	O	2					
	T4	✓						4	E	✓	✓	✓	✓	5	V	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	1	O	2					
	T5	✓						1	E	✓	✓	✓	✓	5	V	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	1	O	2					
	T13	✓						4	E	✓	✓	✓	✓	3	E	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	1	O	4					
	T14	✓			✓			4	E	✓	✓	✓	✓	5	E	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	1	E	3					
	T15	✓						3	E	✓	✓	✓	✓	5	EO	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	1	O	4					
	T18	✓						5	E	✓	✓	✓	✓	3	E	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	1	O	4					
	T20	✓						3	E	✓	✓	✓	✓	5	EO	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	1	O	4					
2	T6	✓		✓				3	E	✓	✓		2	E	✓	✓							1	E	0						
	T9	✓		✓				4	E	✓	✓		4	E	✓	✓							1	E	0						
3	T16	✓	✓		✓	✓	✓	4	EO P	✓	✓	✓	4	EO	✓	✓			✓	✓	✓	✓	1		1	OE	7				
4	T11		✓					3	P	✓		✓	3	E		✓	✓			✓	✓	✓			1	O	2				
	T12		✓					4	P	✓		✓	5	EV		✓	✓			✓	✓	✓			1	O	4				
	T19		✓			✓		4	P	✓		✓	3	E	✓	✓							1		2	E	3				
5	T7	✓	✓			✓	✓	3	E		✓	✓	3	E	✓	✓							2			5	E	1			
	T8	✓				✓	✓	4	EA		✓	✓	2	E	✓	✓							2		4	AE	1				
6	T10	✓			✓		✓	5	V			✓	3	P			✓								1	O	4				
	T17	✓				✓	✓	5	V			✓	2	P	✓										1	E	1				
Total	20	17	5	2	2	5	5	2	3,8*		0	16	7	15	12	10	10	3,7*		8	12	1	0	13	7	0	14	0	3,3*		57/180
%	100	85	25	10	10	25	25	10			0	80	35	75	60	50	50			40	60	5	0	65	35	0	70	0			32

* Représente la moyenne de l'estimation de la quantité de l'apport langagier, de la production langagière et de l'interaction.

4.2. Caractéristiques décrivant et évaluant la qualité de la langue dans les tâches effectuées avec les TIC

L'analyse de la section 4.2 est orientée sous l'angle des caractéristiques permettant de décrire et d'évaluer la qualité de la langue dans les tâches effectuées avec les TIC. À l'aide des résultats présentés au tableau 4.2, il est possible de voir les fréquences des caractéristiques parmi les vingt tâches, sans égard à la catégorie dans laquelle elles sont classées. Ainsi, dans cette section, les caractéristiques abordées sont le rôle pragmatique de la langue (4.2.1), les caractéristiques linguistiques (4.2.2), la quantité de la langue (4.2.3), les mouvements non linguistiques et le médium utilisé (4.2.4) et le type d'interaction sollicité par la tâche (4.2.5). À la suite de la divulgation des résultats pour chacune des caractéristiques, une figure a été construite afin de représenter visuellement l'information.

4.2.1. Rôle pragmatique

Le rôle pragmatique ou la fonction de l'apport langagier consiste soit à procurer de nouvelles informations à l'apprenant, soit à présenter des notions d'enseignement préalablement étudiées en classe ou encore à donner des consignes à l'apprenant. De plus, l'apport langagier peut fournir de nouvelles informations susceptibles d'être efficaces pour l'ALS lorsqu'il est modifié. Au total, dans les vingt tâches décrites par les enseignants, dix-sept (85%) présentent un apport langagier qui sert à procurer de nouvelles informations à l'apprenant. Toutefois, parmi celles-ci, deux (10%) tâches fournissent de nouvelles informations pouvant être modifiées et étant ainsi efficaces pour l'ALS. L'apport langagier de cinq (25%) tâches présentent des notions préalablement étudiées en classe, tandis que l'apport langagier de deux (10%) tâches sert à donner des consignes à l'apprenant. Il est à remarquer que l'apport langagier dans certaines tâches combine deux fonctions, c'est pourquoi le total des pourcentages n'égale pas 100%. C'est le cas de l'apport langagier dans les tâches T7 et T16 qui, en plus de fournir de nouvelles informations, sert aussi à présenter des notions préalablement enseignées en classe. Il en est de même aussi pour l'apport langagier dans les

tâches T6 et T9 qui sert à fournir de nouvelles informations et à donner des consignes à l'apprenant. À la figure 4.1, la distribution des tâches selon le rôle pragmatique de l'apport langagier est présentée. La dernière colonne a été mise en évidence puisqu'il s'agit d'une condition idéale.

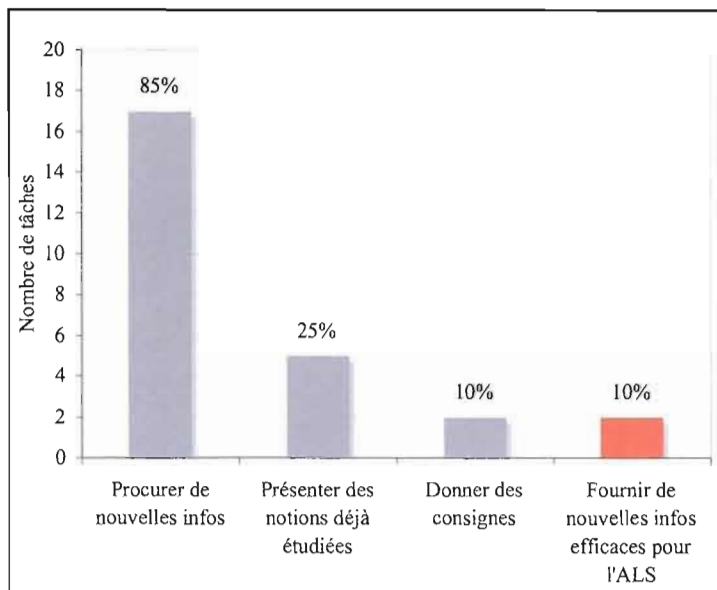


Figure 4.1 Distribution des tâches selon le rôle pragmatique de l'apport langagier

La fonction de la production langagière réside soit à demander une information, soit à donner une information ou une opinion ou soit à répondre à des questions. De plus, la production langagière est compréhensible lorsqu'elle peut être modifiée à travers l'interaction, en remarquant ou en corrigeant les erreurs. Parmi les vingt tâches recueillies, la production langagière de seize (80%) d'entre elles sert à donner une information ou une opinion, tandis que la production langagière de sept (35%) tâches consiste à répondre à des questions. Aucune (0%) tâche ne présente une production langagière servant à demander des informations. De plus, l'apprenant est amené à faire une production langagière compréhensible dans quinze (75%) tâches. Enfin, tout comme l'apport langagier, certaines

tâches combinent différentes fonctions de la production langagière. De ce fait, dans les tâches T6, T9 et T16, la production langagière sert à donner une information ou une opinion et à répondre à des questions. La distribution des tâches selon le rôle pragmatique de la production langagière est présentée à la figure 4.2. La dernière colonne, mise en évidence, est aussi relative à une condition idéale.

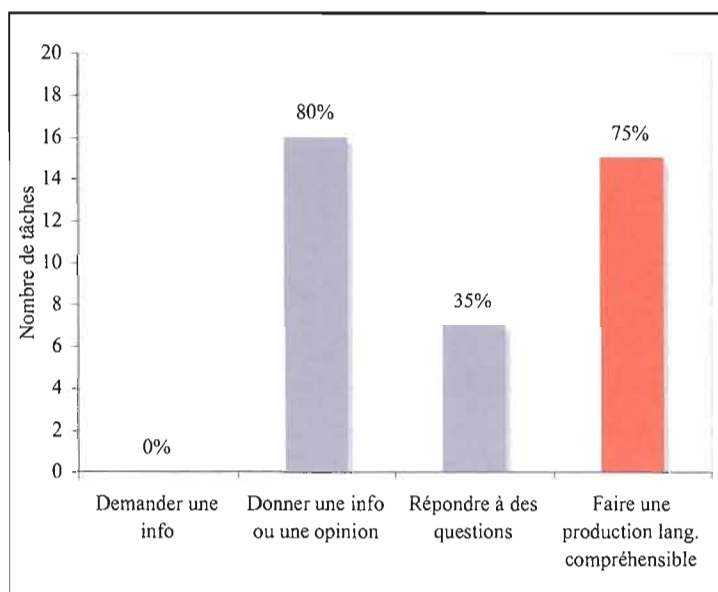


Figure 4.2 Distribution des tâches selon le rôle pragmatique de la production langagière

Le rôle pragmatique de l'interaction consiste soit à résoudre des difficultés linguistiques pour poursuivre la résolution de problèmes non linguistiques, soit à construire un texte ou des dialogues ou soit à avoir une discussion collaborative. Il peut s'agir aussi de l'ordinateur qui exécute l'ordre de l'apprenant. Aucune (0%) tâche ne réunit la condition idéale relative à la fonction de l'interaction, soit : résoudre des difficultés linguistiques pour poursuivre la résolution de problèmes non linguistiques. Cependant, l'interaction entre les élèves sert à construire un texte ou des dialogues dans douze (60%) tâches décrites. L'interaction dans une (5%) tâche permet aux élèves d'avoir une discussion collaborative. Dans huit (40%) tâches,

l'ordinateur exécute l'ordre de l'apprenant. Seule la tâche T16 présente la particularité de combiner deux fonctions de l'interaction : la construction d'un texte ou des dialogues et l'exécution de l'ordre de l'apprenant par l'ordinateur. La figure 4.3 expose la distribution des tâches selon le rôle pragmatique de l'interaction.

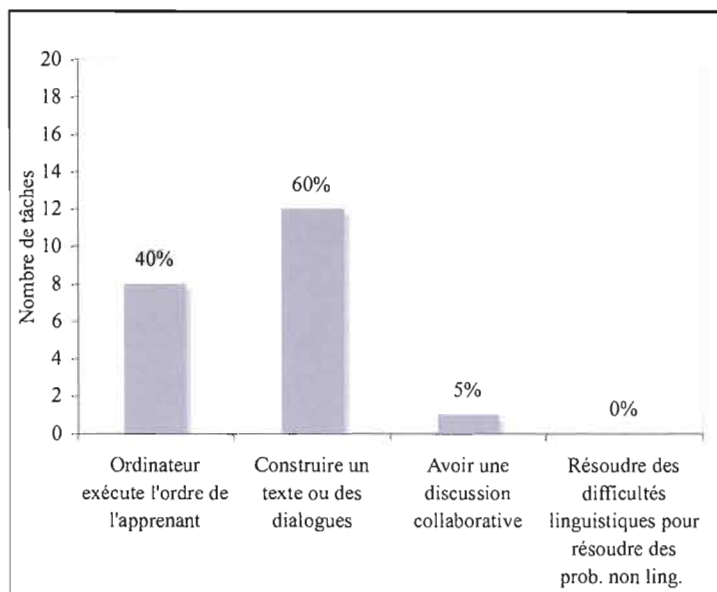


Figure 4.3 Distribution des tâches selon le rôle pragmatique de l'interaction

4.2.2. Caractéristiques linguistiques

Les caractéristiques linguistiques concernent les aspects grammaticaux présents dans l'apport langagier et dans la production langagière. Elles considèrent l'apport langagier mis en évidence ou modifié et elles examinent aussi la possibilité pour l'apprenant de remarquer et de corriger les erreurs qui surviennent dans sa production langagière. De plus, elles consistent à rendre compte de la possibilité de modifier l'interaction entre les élèves.

Parmi les vingt tâches décrites, cinq (25%) présentent des aspects grammaticaux dans l'apport langagier. Par ailleurs, cinq (25%) permettent la mise en évidence de l'apport langagier, tandis que deux (10%) tâches permettent la modification de l'apport langagier. Seule la tâche T16 propose à la fois la mise en évidence et la modification de l'apport langagier tout en incluant des aspects grammaticaux à l'étude. Dans douze (60%) tâches, l'apport langagier ne présente aucune caractéristique linguistique particulière.

Concernant la production langagière, douze (60%) tâches y incluent des aspects grammaticaux à l'étude. De plus, la moitié (50%) des tâches offrent la possibilité à l'apprenant de remarquer et de corriger les erreurs qui surviennent dans sa production langagière. Dans le cas de six (30%) tâches, la production langagière ne présente aucune caractéristique linguistique.

Dans treize (65%) des vingt tâches décrites, des négociations sur la langue entre les élèves sont remarquées par les enseignants. Ainsi, treize tâches présentent une interaction modifiée. En revanche, l'interaction dans sept (35%) tâches ne présente aucune caractéristique linguistique particulière.

À la figure 4.4, les tâches sont réparties selon les caractéristiques linguistiques de la langue. Les colonnes de couleur orangée représentent les conditions idéales relativement aux caractéristiques linguistiques de l'apport langagier, de la production langagière et de l'interaction.

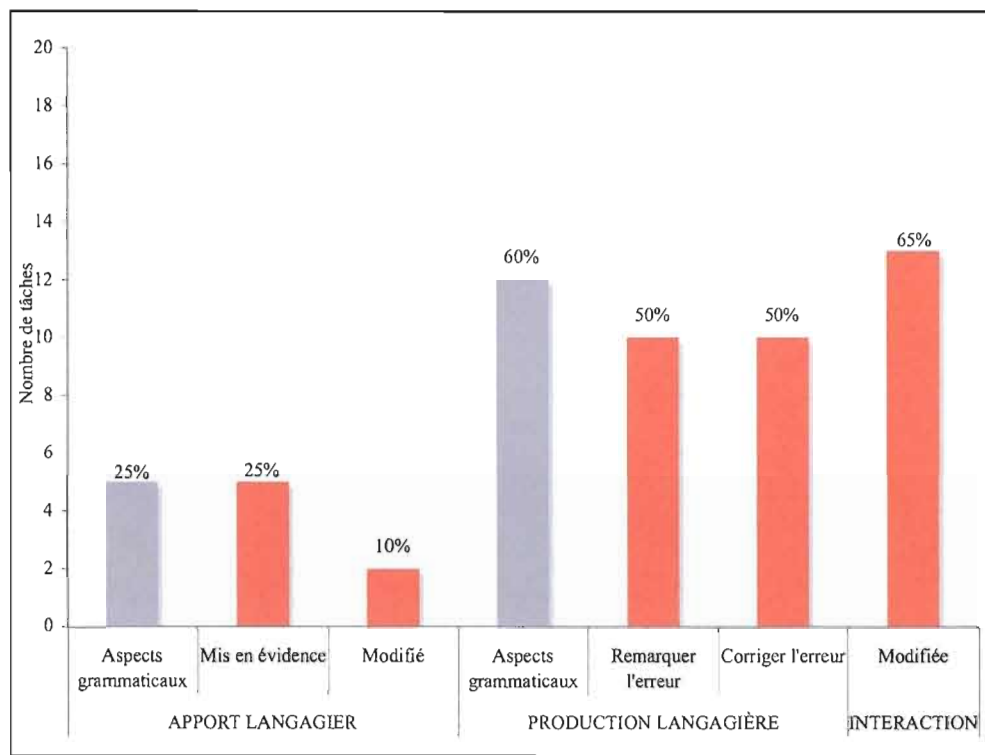


Figure 4.4 Distribution des tâches selon les caractéristiques linguistiques de l'apport langagier, de la production langagière et de l'interaction

4.2.3. Quantité

L'évaluation de la quantité de la langue est basée sur la capacité de l'élève à accomplir la tâche selon son niveau de compétence langagière et comparativement aux autres tâches réalisées en classe sans les TIC. La quantité de l'apport langagier, de la production langagière ou de l'interaction est estimée par l'enseignant sur une échelle de 1 à 5, 1 étant peu et 5 étant beaucoup de langue.

Les enseignants évaluent la quantité de l'apport langagier à 5 sur l'échelle de valeur dans le cas de quatre tâches, à 4 dans le cas de neuf tâches, à 3 pour ce qui est de six tâches et à 1 pour une tâche. Aucune tâche n'est évaluée à 2 sur l'échelle. En moyenne, la quantité de l'apport langagier est estimée à 3,8 sur l'échelle de valeur variant entre 1 et 5.

La quantité de la production langagière est estimée par les enseignants à 5 pour six tâches, à 4 pour cinq tâches, à 3 en ce qui a trait à six tâches, à 2 dans le cas de trois tâches. Aucune tâche ne se voit attribuer la valeur minimum (1) concernant la quantité de la production langagière. La moyenne de la quantité de la production langagière est estimée à 3,7.

La quantité de l'interaction est estimée pour cinq tâches à 5 sur l'échelle des valeurs, à 4 dans le cas de cinq tâches, à 3 pour quatre tâches, à 2 pour quatre autres tâches et à 1 dans le cas de deux tâches. Enfin, la moyenne de la quantité de l'interaction est de 3,3 sur l'échelle de valeur.

Les évaluations des enseignants quant à la quantité de la langue sont exprimées à la figure 4.5. Bien que ces évaluations ne soient pas considérées comme des conditions idéales, parce que l'estimation de l'enseignant peut être très relative d'une tâche à l'autre et donc difficilement mesurable, il est important de rappeler que «plus» d'apport langagier, de production langagière ou d'interaction est préférable à «moins». C'est pourquoi, dans la figure suivante, un dégradé orangé représente l'échelle de valeur variant entre 1 et 5.

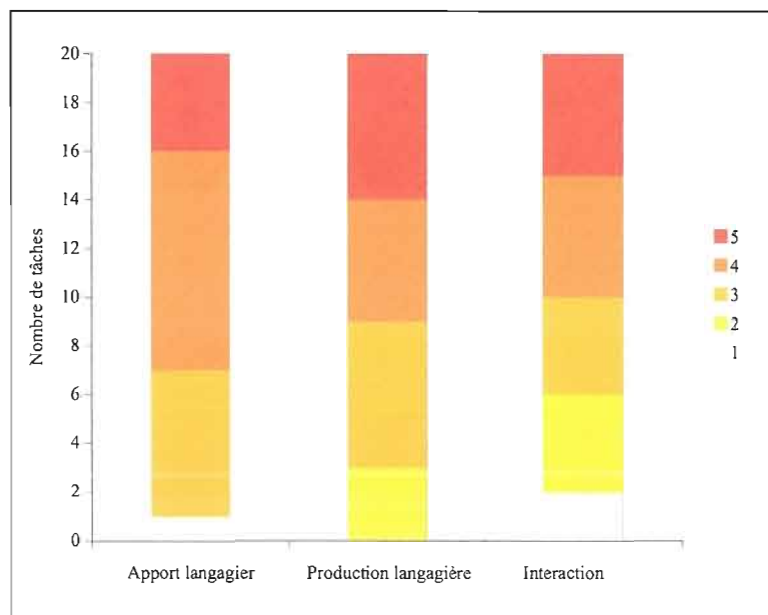


Figure 4.5 Distribution des tâches selon les évaluations des enseignants de la quantité de la langue

4.2.4. Médium

Les mouvements non linguistiques ne sont pas représentés dans le tableau 4.2 puisqu'ils aident seulement à décrire la tâche et apportent peu de précisions concernant la qualité de la langue dans les tâches. Le tableau 4.2 s'attarde plutôt à transposer le médium utilisé. Ainsi, la caractéristique du médium décrivant la tâche correspond à la manière dont la langue est transmise. L'apport langagier, la production langagière et l'interaction peuvent être présentés de façon écrite, orale ou en utilisant un médium audio ou vidéo.

Dans les vingt tâches recueillies, l'apport langagier de treize (65%) tâches est fourni à l'apprenant de façon essentiellement écrite. Deux (10%) tâches présentent un apport langagier composé d'autres médiums dont la tâche T8, qui présente un apport langagier écrit combiné à un apport langagier fourni en utilisant un médium audio, et la tâche T16, qui fournit à l'apprenant un apport langagier écrit sur papier et écrit avec les TIC associé à un apport langagier oral provenant de la présentation orale des élèves. Outre les quinze tâches précédentes, deux (10%) tâches utilisent un médium vidéo pour transmettre l'apport langagier. De plus, trois (15%) tâches ont la particularité de fournir à l'apprenant un apport langagier écrit sur papier, l'apport langagier n'étant pas transmis en employant les TIC. À la figure 4.6, la répartition des tâches selon le médium utilisé pour transmettre l'apport langagier est présentée.

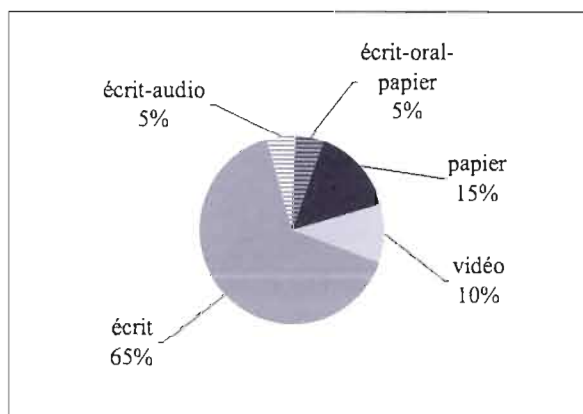


Figure 4.6 Distribution des tâches selon le médium utilisé pour transmettre l'apport langagier

La production langagière de l'apprenant est présentée de façon uniquement écrite dans neuf (45%) des vingt tâches recueillies, tandis que quatre (20%) tâches combinent une production langagière écrite et orale et que deux (10%) tâches combinent une production langagière écrite à un médium vidéo. Trois (15%) tâches emploient exclusivement un médium vidéo pour transmettre la production langagière de l'apprenant. Dans deux (10%) autres tâches, la production langagière de l'apprenant est écrite sur un questionnaire papier. La figure 4.7 reflète la distribution des tâches selon le médium utilisé pour réaliser la production langagière.

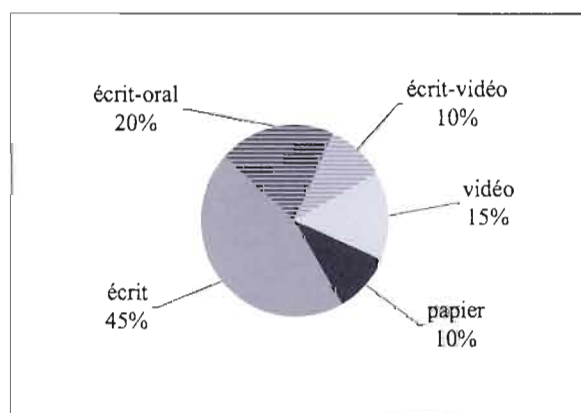


Figure 4.7 Distribution des tâches selon le médium utilisé pour réaliser la production langagière

L'interaction dans les tâches est réalisée surtout de façon orale entre les élèves. En effet, douze (60%) tâches présentent une interaction orale. L'interaction est aussi transmise de façon écrite dans six (30%) tâches. Une (5%) tâche, combine les deux médiums précédemment nommés. Dans une (5%) autre tâche, l'interaction est présentée de façon écrite

et en utilisant un médium audio de la part des TIC. La répartition des tâches selon le médium utilisé pour réaliser l'interaction est présentée à la figure 4.8.

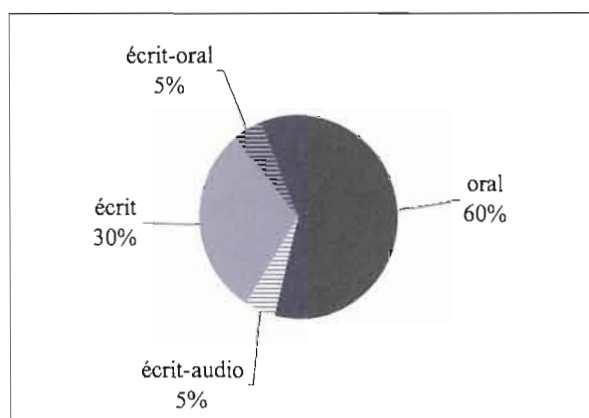


Figure 4.8 Distribution des tâches selon le médium utilisé pour réaliser l'interaction

4.2.5. Type d'interaction

Les types d'interaction pouvant être sollicités par les tâches concernent les interactions entre l'«Apprenant et les TIC», les interactions entre les «Apprenants via les TIC» et les interactions entre les «Apprenants autour des TIC». Parmi les tâches décrites, seulement deux des trois types d'interaction sont sollicités soit l'«Apprenant et les TIC» et les «Apprenants autour des TIC».

Les interactions entre l'«Apprenant et les TIC» concernent sept (35%) tâches. Parmi celles-ci, cinq tâches ont une interaction au premier degré, tandis que les tâches T7 et T8 sont au deuxième degré d'interactivité. À titre de rappel, il s'agit, pour le premier degré d'interactivité, de l'ordinateur qui exécute l'ordre de l'utilisateur. Au deuxième degré

d'interactivité, un message préfabriqué de réussite ou d'échec est émis à l'apprenant en guise de rétroaction.

Les interactions entre les «Apprenants autour des TIC» est le type d'interaction le plus répandu parmi les tâches recueillies. Au total, quatorze (70%) tâches, nécessitant toutes des interactions à un sens, correspondent à ce type d'interaction. Dans une tâche requérant des interactions à un sens, les apprenants ont accès à la même information en même temps. Aucune tâche (0%) ne présente le type d'interaction correspondant à l'une des conditions idéales, c'est-à-dire une interaction à deux sens.

Seule la tâche T16, pour être réalisée, sollicite les deux types d'interaction précédemment nommés : «Apprenants / TIC» et «Apprenants autour des TIC». La distribution des tâches selon le type d'interaction est illustrée à la figure 4.9.

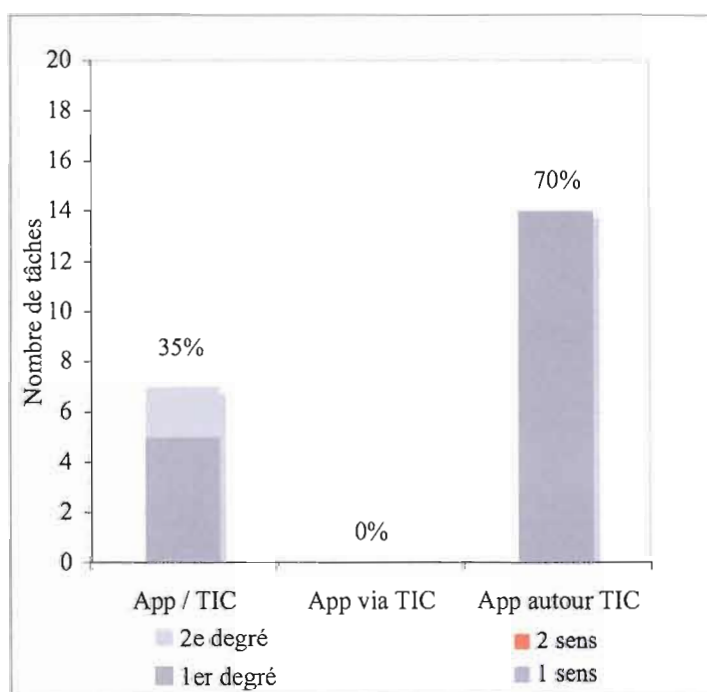


Figure 4.9 Distribution des tâches selon le type d'interaction

4.3. Conditions idéales favorisant l'ALS dans les tâches effectuées avec les TIC

L'analyse des données a permis de répondre à la question de recherche en constatant la présence des conditions idéales dans les tâches effectuées avec les TIC. Dans cette section, une synthèse des résultats permet d'identifier les conditions idéales les plus sollicitées par les tâches utilisées au secondaire dans l'enseignement du FLS. Inversement, les résultats soulignent l'absence de certaines conditions idéales au sein des tâches. Enfin, ces constats permettent d'évaluer la valeur des tâches effectuées avec les TIC pour l'ALS.

Les conditions idéales les plus fréquentes parmi les tâches décrites par les enseignants sont axées sur la production langagière. Au total, quinze (75%) tâches effectuées avec les TIC incitent l'apprenant à faire une production langagière compréhensible. De plus, les conditions idéales concernant la possibilité pour l'apprenant de remarquer ses erreurs et de les corriger sont présentes dans la moitié (50%) des tâches décrites.

Une autre condition idéale fréquente est sollicitée dans treize (65%) des vingt tâches. Il s'agit, pour les apprenants réalisant ces tâches, de pouvoir modifier l'interaction afin de négocier le sens. Cette négociation sur la langue permet à l'apprenant de porter son attention sur la forme pour confirmer ses hypothèses linguistiques ou corriger sa production langagière.

Les dernières conditions idéales présentes dans les tâches concernent l'apport langagier. Parmi les vingt tâches, cinq (25%) tâches permettent un apport langagier mis en évidence et deux (10%) tâches permettent la modification de l'apport langagier. Conséquemment, puisque deux tâches présentent un apport langagier modifié, deux (10%) tâches fournissent de nouvelles informations efficaces pour l'ALS.

Finalement, deux conditions idéales sont absentes parmi les tâches décrites. En effet, aucune des tâches concernent la résolution des difficultés linguistiques pour résoudre des problèmes non linguistiques. Aucune tâche ne sollicite un type d'interaction à deux sens, c'est-à-dire

que les apprenants détiennent chacun une partie de la solution qu'ils doivent s'échanger pour réussir la tâche.

Parmi les vingt tâches décrites par les enseignants de FLS, la tâche T16 est celle qui réunit le plus de conditions idéales avec la présence totale de sept des neuf conditions idéales. La tâche T1, quant à elle, réunit cinq conditions idéales. Il y a sept tâches (T2, T10, T12, T13, T15, T18 et T20) qui réunissent quatre conditions idéales. Au sein des tâches T14 et T19, trois conditions idéales sont présentes. Ensuite, quatre tâches (T3, T4, T5 et T11) réunissent deux conditions idéales et trois tâches (T7, T8 et T17) réunissent une seule condition idéale. Finalement, deux tâches (T6 et T9) ne réunissent aucune des conditions idéales favorisant l'ALS.

Au total, cinquante-sept (32%) conditions idéales sont présentes dans les vingt tâches décrites sur une possibilité de cent-quatre-vingts conditions idéales. Cela représente une moyenne de 2.85 conditions idéales par tâche. Ces résultats sont présentés dans le tableau 4.3 *Conditions idéales réunies dans les tâches effectuées avec les TIC*. Les tâches y sont placées dans un ordre décroissant, présentant d'abord celles réunissant le plus de conditions idéales et ensuite celles en réunissant le moins.

Tableau 4.3
Conditions idéales réunies dans les tâches effectuées avec les TIC

Tâches	APPORT LANGAGIER			PRODUCTION LANGAGIÈRE			INTERACTION			Total des conditions idéales
	Fournir de nouvelles infos efficaces pour l'ALS	Mis en évidence	Modifié	Faire une production lang. compréhensible	Remarquer l'erreur	Corriger l'erreur	Résoudre des dif. ling. pour résoudre des prob. non ling.	Modifiée	Deux sens	
T16	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓		7
T1		✓		✓	✓	✓		✓		5
T2				✓	✓	✓		✓		4
T10	✓		✓	✓				✓		4
T12				✓	✓	✓		✓		4
T13				✓	✓	✓		✓		4
T15				✓	✓	✓		✓		4
T18				✓	✓	✓		✓		4
T20				✓	✓	✓		✓		4
T14				✓	✓	✓				3
T19				✓	✓	✓				3
T3				✓				✓		2
T4				✓				✓		2
T5				✓				✓		2
T11				✓				✓		2
T7		✓								1
T8		✓								1
T17		✓								1
T6										0
T9										0
Total :	2	5	2	15	10	10	0	13	0	57 / 180
%	10	25	10	75	50	50	0	65	0	32

La description et l'évaluation des tâches effectuées avec les TIC ont permis de vérifier la présence et l'absence des conditions idéales favorisant l'ALS. À la suite de ce constat, les tâches ont été classées pour déterminer leur valeur pour l'ALS. Ce classement a été effectué en cinq niveaux selon le degré de favorabilité de la tâche pour l'ALS. Le niveau cinq concerne les tâches présentant le maximum de conditions idéales, soit huit ou neuf conditions idéales. Conséquemment, à ce niveau, une tâche est classée *Idéale* pour favoriser l'ALS. Le niveau quatre, *Très favorable*, implique les tâches ayant six ou sept conditions idéales. Le niveau trois, *Favorable*, comprend les tâches présentant quatre ou cinq conditions idéales. Le niveau deux, *Peu favorable*, concerne les tâches réunissant deux ou trois conditions idéales. Finalement, le niveau un, *Très peu favorable*, concerne les tâches ayant une seule ou aucune condition idéale pour l'ALS.

Le tableau 4.4 donne un aperçu de la répartition des tâches parmi les niveaux indiquant la valeur des tâches pour l'ALS selon la perspective interactionniste. Les résultats démontrent que plus de la moitié (11; 55%) des tâches décrites réunissent moins de trois conditions idéales. Elles sont classées aux niveaux *Peu favorable* (6; 30%) ou *Très peu favorable* (5; 25%) à l'ALS. Un peu moins de la moitié (8; 40%) des tâches sont classées au niveau *Favorable* à l'ALS. Une seule (1; 5%) tâche se distingue en réunissant le plus grand nombre de conditions idéales parmi les vingt tâches à l'étude, c'est-à-dire sept conditions idéales. Elle est classée au niveau, *Très favorable* à l'ALS. Enfin, aucune des tâches décrites n'est classée au niveau cinq, *Idéale* à l'ALS.

Tableau 4.4
Valeur des tâches effectuées avec les TIC pour l'ALS

Niveaux	Conditions idéales nécessaires	Tâches concernées	Total des tâches
5 Idéale	9-8		0
4 Très favorable	7-6	T16	1
3 Favorable	4-5	T1; T2; T10; T12; T13; T15; T18; T20	8
2 Peu favorable	2-3	T14; T19; T3; T4; T5; T11	6
1 Très peu favorable	0-1	T7; T8; T17; T6; T9	5

Le chapitre suivant est consacré, tout d'abord, à la discussion des résultats obtenus suite à l'analyse des tâches décrites par les enseignants. La chercheure y aborde ensuite l'implication des résultats et les limites de l'étude. Finalement, quelques perspectives de recherche y sont proposées.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Ce mémoire de maîtrise vise à vérifier la présence des conditions idéales favorisant l'ALS dans les tâches effectuées avec les TIC, conçues par des enseignants de FLS au secondaire. Pour arriver à vérifier la présence des conditions idéales, la *Grille de description et d'évaluation d'une tâche effectuée avec les TIC* a été construite (voir chap. 3, sect. 3.3.1). Cette grille a permis tout d'abord de discerner les caractéristiques de la tâche, plus particulièrement, la qualité de la langue dans la tâche décrite par l'enseignant de FLS. Elle a ensuite permis d'évaluer la tâche en y constatant la présence ou l'absence des conditions idéales. Enfin, la valeur de la tâche effectuée avec les TIC pour l'ALS a pu être établie. C'est à partir de ces résultats que ce présent chapitre est construit. Dans la première section, une discussion relativement aux résultats obtenus est abordée (5.1). À la deuxième section, les implications des résultats sont considérées (5.2). À la troisième section, les limites de l'étude sont exposées (5.3). Finalement, quelques perspectives de recherche sont proposées à la dernière section (5.4).

5.1. Discussion des résultats obtenus

Dans cette section, la discussion des résultats obtenus est abordée en traitant, premièrement, des ressemblances et des différences dans les descriptions et les évaluations des tâches effectuées avec les TIC selon leur catégorie (5.1.1). Deuxièmement, la discussion traite de la qualité de la langue dans les tâches (5.1.2). Finalement, la discussion des résultats est en lien

avec la valeur des tâches effectuées avec les TIC pour l'ALS selon une perspective interactionniste (5.1.3). Avant d'entreprendre la discussion, le procédé de description et d'évaluation des tâches effectuées avec les TIC est, en guise de rappel, brièvement relaté.

Les tâches ont été décrites en analysant la qualité de la langue, c'est-à-dire la qualité de l'apport langagier, de la production langagière et de l'interaction, selon cinq caractéristiques : le rôle pragmatique, les caractéristiques linguistiques, la quantité, le médium utilisé et le type d'interaction. Ensuite, l'évaluation de la tâche a été effectuée en considérant les neuf conditions idéales favorisant l'ALS, soit : l'apprenant doit être exposé à un apport langagier (1) qui lui fournit de nouvelles données, (2) qui est mis en évidence et (3) qui peut être modifié; l'apprenant devrait avoir l'occasion (4) de produire la langue de façon compréhensible, (5) de remarquer dans sa production langagière les erreurs et (6) de les corriger; la tâche devrait (7) amener des interactions modifiées pour permettre des négociations de sens, (8) maximiser les interactions entre les apprenants pour qu'ils puissent surmonter les problèmes linguistiques afin de poursuivre la résolution de problèmes non linguistiques et (9) favoriser des interactions à deux sens. Ainsi, l'analyse des tâches a permis de vérifier la présence des conditions idéales dans les vingt tâches effectuées avec les TIC décrites par dix enseignants de FLS utilisateurs exemplaires des TIC au secondaire.

5.1.1. Ressemblances et différences dans les descriptions et les évaluations des tâches effectuées avec les TIC selon leur catégorie

La discussion des résultats commence en examinant les ressemblances et les différences dans les descriptions et les évaluations des tâches réalisées avec les TIC (*voir* chap. 4, sect. 4.1). Pour cela, cette sous-section est divisée selon les six catégories des tâches qui ont émergées des données, soit : recherche documentaire et réalisation de travaux avec les TIC; consignes à suivre et réalisation de travaux avec les TIC; réalisation de travaux avec les TIC et exercices structuraux; réalisation de travaux avec les TIC; exercices structuraux; projection d'une vidéo. À la fin de cette sous-section, une synthèse est présentée.

5.1.1.1. Recherche documentaire et réalisation de travaux avec les TIC

Parmi les vingt tâches décrites par les enseignants, la moitié (50%) est classée dans cette catégorie. Malgré ce classement selon la fonction des TIC dans la tâche, la description et l'évaluation de la langue indiquent des disparités quant au nombre de conditions idéales présentes dans les tâches. En effet, une tâche réunit cinq conditions idéales, cinq tâches réunissent quatre conditions idéales, une autre tâche présente trois conditions idéales et trois tâches incluent deux conditions idéales.

Les cinq tâches présentant quatre conditions idéales, les tâches T2, T13, T15, T18 et T20 (*voir* Appendice G pour la liste des titres des tâches associés à leur code respectif), ont la particularité d'avoir en commun la présence des mêmes conditions idéales. Ce sont les trois conditions idéales relativement à la production langagière et la condition idéale concernant l'interaction modifiée entre les élèves. Ces tâches se ressemblent par le fait qu'elles requièrent un travail écrit à l'ordinateur, à l'aide d'un programme de traitement de texte capable de souligner les erreurs dans la production de l'élève et de lui offrir la possibilité de les corriger. De plus, ces tâches se font en équipe de deux ou plusieurs élèves, ce qui contribue à amener les élèves à échanger entre eux et, donc, à rendre possible des modifications dans l'interaction.

La tâche T1, réunissant cinq conditions idéales, partage les mêmes conditions idéales que les tâches précédentes. Toutefois, lors de la recherche documentaire, l'élève est amené à consulter certains sites Internet, choisis par l'enseignant, dans lesquels l'apport langagier est mis en évidence. Cette différence accorde donc une condition idéale de plus à cette tâche.

La tâche T14, présentant trois conditions idéales, se diffère de celles ayant quatre conditions idéales par le fait que la tâche se réalise individuellement. Ainsi, il n'est pas possible pour l'apprenant d'échanger avec un autre locuteur, il n'y a donc pas d'interaction modifiée lors de la réalisation de la tâche.

Les trois dernières tâches de cette catégorie, les tâches T3, T4 et T5, ne présentent que deux des conditions idéales. Ces tâches partagent certaines ressemblances avec les cinq tâches ayant quatre conditions idéales, c'est-à-dire qu'il y a une production langagière compréhensible et des interactions modifiées entre les élèves puisqu'ils travaillent en groupe. Cependant, la production langagière est réalisée à l'aide d'une caméra vidéo et d'un programme de montage de film. Ces outils n'offrent pas la possibilité à l'apprenant de remarquer ou de corriger les erreurs survenant dans sa production, limitant ainsi à deux le nombre de conditions idéales.

5.1.1.2. Consignes à suivre et réalisation de travaux avec les TIC

Cette catégorie comprend les deux tâches n'ayant aucune des conditions idéales favorables à l'ALS, les tâches T6 et T9. La tâche T6 s'apparente à un devoir rapidement réalisable dans lequel une courte production langagière écrite est demandée. La tâche T9 requiert la réalisation d'une production langagière plus longue. En effet, l'élève doit écrire un curriculum vitae et une lettre de présentation. Les deux tâches ont en commun la réalisation individuelle du travail, ce qui ne permet pas de modifier l'interaction. Elles partagent aussi le fait que l'élève doit suivre des consignes et répondre à des questions pour accomplir la tâche. De plus, elles font appel, dans le cas de la tâche T6, au programme *Excel* et, dans le cas de la tâche T9, à un site Internet dans lesquels l'apprenant n'a pas la possibilité de remarquer ou de corriger ses erreurs survenant dans sa production langagière, ce qui ne permet pas d'ajouter ces deux conditions idéales.

Par ailleurs, malgré le fait que, dans les deux tâches, l'élève est amené à faire une production langagière, la condition idéale *faire une production langagière compréhensible* n'y est pas présente. Cette condition idéale est conditionnelle à la possibilité de remarquer les erreurs survenant dans la production ou de la possibilité de corriger les erreurs. Ou encore, elle est conditionnelle à la modification de l'interaction, puisqu'au cours de cette modification, des négociations sur la langue surviennent. En fait, c'est lorsque l'apprenant est placé dans une situation où il a la possibilité de se rendre compte de ses erreurs qu'il a ainsi l'occasion de

faire une production langagière compréhensible. Mais selon leur description, les deux tâches ne réunissent pas cette condition idéale.

5.1.1.3. Réalisation de travaux avec les TIC et exercices structuraux

Cette catégorie comprend une seule tâche, la tâche T16, qui réunit le plus de conditions idéales parmi toutes les tâches décrites. Ainsi, sept des neuf conditions idéales y sont présentes. Dans cette tâche, les TIC ont contribué à faire participer activement l'élève à son apprentissage. La particularité de la tâche T16 est que l'apport langagier est, à la fois, la production langagière. En effet, les élèves, travaillant en équipe, fournissent l'apport langagier aux autres élèves de la classe lorsqu'ils présentent les règles d'une notion grammaticale. Par la même occasion, en présentant oralement les notions à l'étude, ils réalisent une production langagière.

Par ailleurs, cette tâche est caractérisée par le fait qu'elle concerne spécifiquement un travail sur la langue. À l'aide d'un programme de présentation, les élèves doivent mettre en évidence l'aspect grammatical à l'étude, dans ce cas-ci, une règle grammaticale doit être présentée et expliquée. Ils doivent aussi être en mesure de modifier cet aspect pour s'assurer que les autres élèves de la classe comprennent bien.

Suite à la production orale pour présenter la notion grammaticale, les autres élèves de la classe doivent répondre à des questions concernant cette notion dans un questionnaire préalablement enregistré à chaque poste de travail dans le laboratoire informatique. La production langagière est donc, d'une part, orale lorsque les élèves présentent en classe. Elle est, d'autre part, écrite lorsqu'ils préparent les questions en lien avec la notion. Elle est finalement aussi écrite pour ceux répondant aux questions du questionnaire.

De plus, l'interaction modifiée se fait à deux moments. Premièrement, l'enseignant a remarqué que les élèves qui travaillent en équipe interagissent dans la L2 et négocient quelques fois le sens dans les interactions. Deuxièmement, les élèves qui écoutent la

présentation orale ont la possibilité de poser des questions amenant des modifications de l'interaction entre les élèves.

5.1.1.4. Réalisation de travaux avec les TIC

Il y a dans cette catégorie trois tâches, les tâches T11, T12 et T19, réunissant respectivement deux, quatre et trois conditions idéales. Les trois tâches partagent la particularité d'avoir un apport langagier fourni sur un médium papier. L'apport langagier des tâches T11 et T12 provient respectivement d'un roman et d'une pièce de théâtre. Celui de la tâche T19 provient des notes de cours prises par l'élève.

Les tâches T11 et T12 se ressemblent. Toutes deux amènent les apprenants à faire, en équipe, une production créative. Les élèves, dans leurs échanges, négocient le sens de la L2 permettant une modification de l'interaction. Ces tâches font aussi appel à un programme de montage de film pour être réalisées. Elles diffèrent cependant par le fait que la tâche T12 requiert une production langagière écrite dans un programme de traitement de texte. Ainsi, grâce au programme utilisé, l'apprenant a la possibilité de remarquer et de corriger ses erreurs. Ceci confère donc à la tâche T12 quatre conditions idéales, soit deux de plus que la tâche T11.

La tâche T19, puisqu'elle se réalise de façon individuelle, n'offre pas la possibilité aux apprenants d'interagir entre eux. Ainsi, il n'y a pas d'interaction modifiée. Dans cette tâche, l'accent est plutôt mis sur la production écrite de l'élève à l'aide d'un programme de traitement de texte. D'ailleurs, les trois conditions idéales présentes dans la tâche sont celles concernant la production langagière.

5.1.1.5. Exercices structuraux

Cette catégorie concerne les tâches T7 et T8 qui réunissent une seule condition idéale favorisant l'ALS. Il s'agit de l'apport langagier qui est mis en évidence à l'intérieur des exercices structuraux proposés à l'élève. Ces tâches sont semblables à plusieurs niveaux.

Premièrement, elles se réalisent individuellement. Deuxièmement, l'apprenant doit répondre à des questions à choix de réponse. Troisièmement, l'apprenant n'a pas la possibilité de remarquer ou de corriger ses erreurs. L'interaction dans ces tâches a la particularité d'être effectuée entre l'apprenant et l'ordinateur à un deuxième degré d'interactivité. Effectivement, l'ordinateur donne une rétroaction suite à la réponse de l'apprenant. Cette rétroaction consiste à divulguer le succès ou l'échec de l'élève quant à son choix de réponse et, dans le cas de la tâche T7, elle présente en plus la règle grammaticale à observer en cas d'échec. Toutefois, l'interaction «Apprenant / TIC» ne peut être modifiée.

5.1.1.6. Projection d'une vidéo

Cette dernière catégorie comprend les tâches T10 et T17. Dans les deux cas, les TIC servent comme outil de projection. Les élèves, en groupe classe, regardent une vidéo provenant de l'Internet. De plus, dans ces tâches, l'élève doit répondre à des questions présentées sur un support papier. Les différences sont toutefois marquées par l'écart du nombre de conditions idéales que les tâches réunissent. Effectivement, la tâche T10 présente quatre conditions idéales, tandis que la tâche T17 ne présente qu'une seule condition idéale. Cette dernière est relative à l'apport langagier mis en évidence par l'enseignant, lorsqu'il arrête momentanément la vidéo pour attirer l'attention des élèves sur des mots de vocabulaire importants à retenir. Contrairement à la tâche T17, la vidéo utilisée pour réaliser la tâche T10 est conçue dans un but éducatif, pour des jeunes du secondaire. Sans être une ressource spécifique pour l'enseignement du FLS, l'apport langagier y est modifié. En effet, les concepts importants dans la vidéo sont définis. De plus, les TIC dans la tâche T10 servent de déclencheur à une discussion collaborative. La vidéo présente un sujet d'actualité à partir duquel les élèves sont invités par l'enseignant à interagir en groupe-classe. Cette discussion favorise les interactions modifiées entre les élèves tout en leur permettant de faire une production langagière compréhensible.

5.1.1.7. Synthèse

Le regard sur les ressemblances et les différences entre les tâches effectuées avec les TIC permet de rendre compte de la grande disparité quant au nombre de conditions idéales présentes dans les tâches classées dans une même catégorie. À titre d'exemples, dans la première catégorie, une tâche (T1) réunit cinq conditions idéales, tandis que trois autres tâches (T3, T4 et T5) n'en réunissent que deux. Autre exemple, les tâches (T10 et T17) de la sixième catégorie présentent soit quatre ou une seule condition idéale. Ces disparités s'expliquent par le fait que le regroupement des tâches est basé principalement sur les ressemblances relativement à la fonction des TIC, c'est-à-dire selon l'utilisation pédagogique des TIC. L'évaluation de la tâche est, quant à elle, réalisée sur le plan de la qualité de la langue, plus particulièrement à savoir si les tâches rencontrent les critères d'évaluation concernant les conditions idéales favorisant l'ALS. Ainsi, selon l'échantillon analysé, les catégories ne facilitent pas l'identification d'un type de tâches qui serait susceptible de réunir le plus grand nombre de conditions idéales possibles. En réalité, les résultats laissent entrevoir que toutes les tâches peuvent avoir le potentiel de regrouper un maximum de conditions idéales et ce, sans égard à la catégorie dans laquelle elles sont classées. De ce fait, pour arriver à développer des tâches créant des modalités positives à l'ALS, il s'agirait simplement de considérer les conditions idéales suggérées par la recension des écrits. À cet effet, la grille de description et d'évaluation de la tâche permet de mettre en évidence les caractéristiques importantes à tenir compte lors de la conception de la tâche.

Par ailleurs, même si les tâches recueillies ne représentent pas les pratiques exhaustives en matière d'intégration des TIC des enseignants rencontrés, elles correspondent à leur définition de ce qu'ils considèrent des «tâches efficaces». En guise de rappel, les enseignants ont été rencontrés parce qu'ils avaient été identifiés comme étant des utilisateurs exemplaires des TIC. De plus, ils ont été amenés à décrire deux tâches effectuées avec les TIC qu'ils considéraient les plus efficaces pour l'apprentissage du FLS. Autrement dit, ces enseignants exemplaires ont sélectionné des tâches exemplaires qui, selon eux, favorisent l'apprentissage du FLS. Par conséquent, les descriptions des tâches laissent entrevoir la réalité, mais la réalité à son meilleur, des pratiques pédagogiques en matière de TIC. Pourtant, parmi ces tâches

exemplaires, aucune n'invite les élèves à communiquer avec des interlocuteurs hors de l'école par courriel ou par publication dans Internet et ce, malgré les recommandations du MELS dans le Programme de formation de l'école québécoise (*voir* chap. 1, sect. 1.2). À ce sujet, les résultats de Larose, Grenon et Palm (2004) confirment que les TIC sont peu utilisées pour la correspondance :

Malgré la réforme, [...] le recours à l'informatique et aux technologies de réseau pour soutenir la réalisation de projets de nature interdisciplinaire et, surtout, la mise en œuvre d'une démarche scientifique chez les élèves, notamment par la publication des résultats et la recherche d'interactions à cet effet en mettant en valeur les possibilités qu'offre l'Internet, demeurent des pratiques marginales. (p. 37)

Aussi, les résultats démontrent clairement que dans seize des vingt tâches, l'élève utilise les TIC pour réaliser des travaux. Parmi ces seize tâches, dix (T1, T2, T3, T4, T5, T13, T14, T15, T18 et T20) amènent l'élève à rechercher des informations sur Internet et onze (T1, T2, T3, T4, T5, T11, T12, T13, T15, T16 et T20) amènent l'élève à utiliser les TIC pour présenter à la classe les travaux réalisés. Ces résultats corroborent ceux de Larose, Grenon et Palm (2004) qui remarquent qu'il y a deux principales pratiques d'intégration des TIC : la recherche d'informations sur Internet dans le cadre de réalisation de projets et la présentation des travaux sur support électronique. En somme, parmi les tâches décrites, les TIC ont surtout servi comme outil de production.

Parallèlement, en examinant la fréquence des conditions idéales réunies dans les tâches, présentée à la figure 5.1, les résultats indiquent que la majorité des conditions idéales identifiées parmi les tâches concerne la production langagière. En effet, la production langagière, à elle seule, comprend trente-cinq (62%) des cinquante-sept conditions idéales relevées dans les tâches. L'apport langagier comprend seulement neuf (16%) conditions idéales parmi les cinquante-sept identifiées, tandis que l'interaction n'en comprend que treize (22%). Ces minces résultats, concernant le peu de conditions idéales relativement à l'apport langagier et à l'interaction, peuvent s'expliquer par le fait que les TIC, tel que mentionné au paragraphe précédent, ont surtout servi comme outil de production dans le but de réaliser des travaux. De cette manière, le potentiel des TIC en classe de FLS est surtout utilisé pour

réaliser une production langagière. Bien que la production langagière soit essentielle pour développer le système linguistique de l'apprenant (Swain, 1985; 1993), l'apport langagier compréhensible et les interactions entre apprenants sont tout aussi importants (Long, 1981; 1996; Krashen, 1985). Par conséquent, l'enseignant intégrant les TIC dans les tâches effectuées en classe devrait aussi prendre en considération la qualité de l'apport langagier et de l'interaction. Un regard à la figure 5.1 permet toutefois de rendre compte du manque à gagner au niveau des conditions idéales favorables à l'ALS concernant l'apport langagier et l'interaction. Ce qui soulève la question à savoir si les enseignants ont conscience du potentiel des TIC pour transmettre un apport langagier efficace à l'ALS, ou encore, à savoir s'ils ont conscience de la valeur des TIC pour engager les apprenants dans des interactions efficaces.

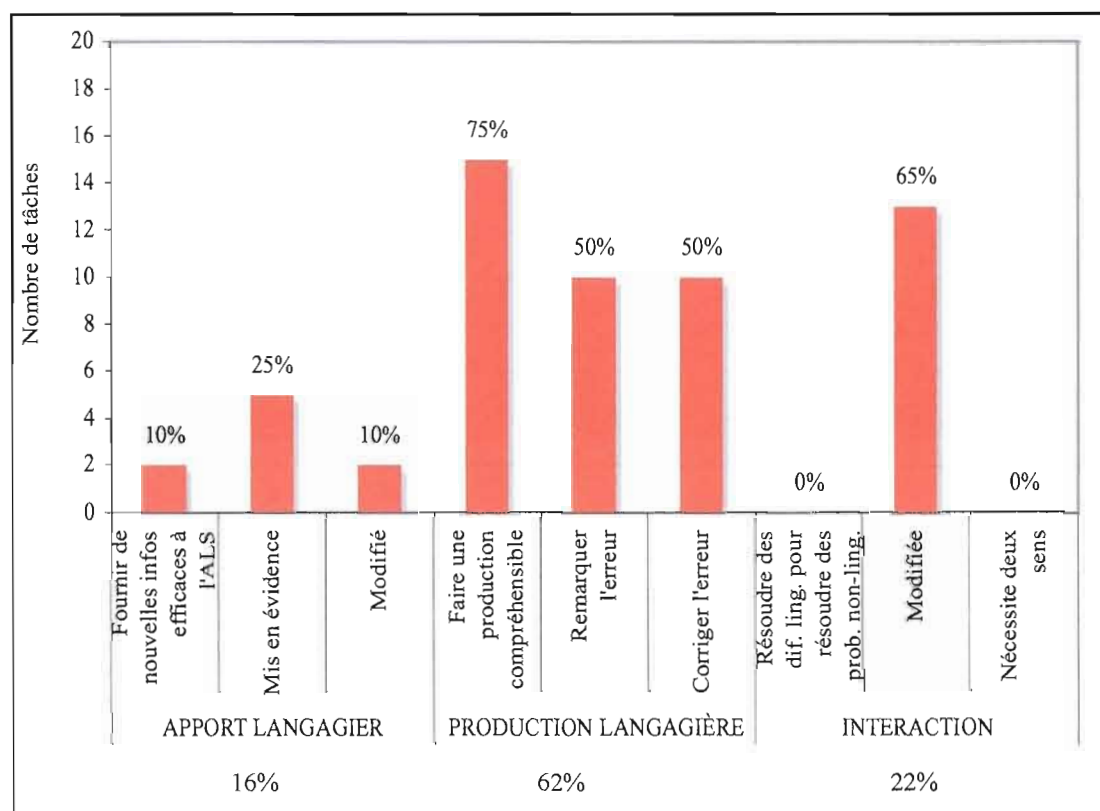


Figure 5.1 Fréquence des conditions idéales réunies dans les tâches effectuées avec les TIC

5.1.2. Qualité de la langue dans les tâches effectuées avec les TIC

Cette section aborde une discussion des résultats importants relativement aux caractéristiques décrivant la qualité de la langue dans les tâches, dont le rôle pragmatique, les caractéristiques linguistiques, la quantité, le médium et le type d'interaction. Ainsi, ces résultats, en lien avec le sujet central de la recherche, c'est-à-dire les conditions idéales réunies dans les tâches, sont présentés selon l'apport langagier, la production langagière et l'interaction (*voir* chap. 4, sect. 4.2 et *voir* les résultats condensés dans le tableau 4.2, p. 91).

5.1.2.1. Apport langagier

Les résultats concernant le rôle pragmatique de l'apport langagier indiquent que dans 85% des tâches, l'apport langagier sert à procurer de nouvelles informations à l'apprenant. Toutefois, seulement 10% d'entre elles sont profitables pour l'ALS parce que dans ces tâches, les informations peuvent être modifiées, ce qui facilite la compréhension de l'apport langagier. Ce constat peut s'expliquer par le fait que la plupart des tâches décrites utilisent un apport langagier provenant de matériels authentiques. L'apport langagier n'est donc pas traité pour servir explicitement à l'enseignement ou à l'apprentissage d'une L2. En effet, selon les résultats, seulement 25% des tâches présentent un apport langagier mis en évidence et 10% des tâches présentent un apport langagier modifié. En classe de L2, il n'est pas suffisant d'avoir du matériel authentique, mais il faut que l'apport langagier soit à un niveau légèrement au-dessus du niveau de compétence de l'apprenant pour que ce dernier progresse dans son apprentissage (Krashen, 1985). Il faut aussi que l'apprenant ait accès à des aides, tel un dictionnaire en ligne ou des définitions accessibles avec des hyperliens, pour qu'il puisse modifier l'apport langagier et ainsi le comprendre. Une modification de l'apport langagier rend l'information compréhensible et, par conséquent, efficace à l'apprentissage (Chapelle, 1998; Ellis, 2001).

En considérant ces résultats, il est intéressant de constater l'estimation de l'enseignant quant à la quantité de l'apport langagier. Une quantité moyenne de 3,8 sur l'échelle de valeur

variant entre 1 et 5 est estimée par les enseignants. L'estimation de la quantité de la langue correspond à la capacité de l'élève à accomplir la tâche selon son niveau de compétence langagière et comparativement aux autres tâches réalisées en classe sans les TIC. Il est utile de rappeler que «plus» d'apport langagier est préférable à «moins», mais, encore une fois, il faut aussi que l'apport langagier comprenne une structure linguistique juste un peu au dessus du niveau de compétence de l'élève pour être efficace à l'apprentissage. Il semble donc, malgré le fait que l'apport langagier ne soit pas adapté pour l'enseignement du FLS, qu'il est, selon la perception de l'enseignant, au niveau de compétence des élèves.

Finalement, l'apport langagier est essentiellement présenté de façon écrite dans 90% des tâches, dont 20% le présentent écrit sur un support papier et 10% le présentent écrit en le combinant à un médium oral ou audio. Bourguignon (1999) soulignait que l'un des avantages de l'Internet est que l'apprenant peut facilement avoir accès à la langue cible en écoutant, par exemple, les variantes de la langue française à travers les différents accents de ses locuteurs. Pourtant, selon les résultats, seulement 15% des tâches utilisent les potentialités de l'Internet pour accéder à un apport langagier sur un support vidéo ou audio, donc oral. Or, les enseignants ont-ils conscience du potentiel des TIC pour exposer l'apprenant à un apport langagier oral présentant des variantes de la L2?

5.1.2.2. Production langagière

La fonction de la production langagière de 80% des tâches sert à donner une information ou une opinion. De plus, dans 35% des tâches, la fonction de la production langagière sert à répondre à des questions. Au total, 75% des tâches servent à faire une production langagière compréhensible. À titre de rappel, pour pouvoir faire une production langagière compréhensible, l'élève doit avoir la possibilité de remarquer ses erreurs, de les corriger ou de modifier l'interaction. Or, parmi toutes les tâches, 25% d'entre elles n'offrent pas ces possibilités et, par conséquent, elles sont peu enclines à pousser l'élève à faire une production langagière compréhensible. De surcroît, aucune des tâches n'incite l'élève à demander une information. Pourtant, ce genre d'exercice aurait pu contribuer à favoriser une interaction à

deux sens dans laquelle la production langagière des élèves consiste à divulguer des informations inconnues de leur partenaire pour réaliser la tâche.

Relativement aux caractéristiques linguistiques de la production langagière, seuls les programmes de traitement de texte ou de présentation permettent à l'élève, lorsqu'il effectue un travail écrit par le biais des TIC, de remarquer et de corriger les erreurs. Cependant, pour que ces options de correction soient efficaces, Berten (1999) souligne que l'élève doit mettre en doute systématiquement les propositions du correcteur. Ainsi, le programme identifiant les erreurs, en plus d'attirer l'attention de l'élève sur un problème dans sa production, aurait l'avantage de solliciter, par la même occasion, la réflexion de l'élève sur sa production langagière. Dans cette présente recherche, la possibilité pour l'élève d'avoir l'occasion de remarquer ou de corriger ses erreurs était suffisante pour remplir les conditions idéales s'y référant, mais il serait toutefois utile d'approfondir les recherches pour voir la manière dont l'élève utilise ces possibilités. En d'autres termes, l'élève utilise-t-il l'option de correction adéquatement?

En ce qui a trait à la quantité de la production langagière, l'enseignant estime une moyenne de 3,7 sur l'échelle de valeur. Il est intéressant de constater que les tâches, dans lesquelles les élèves travaillent en équipe, sont celles qui présentent une plus grande quantité de production langagière (moyenne de 4,3) que celles sollicitant un travail individuel (moyenne de 3).

Enfin, le médium utilisé pour transmettre la production langagière est beaucoup plus varié que celui de l'apport langagier. Au total, dans 85% des tâches, l'élève effectue une production langagière écrite, mais parmi celles-ci, 30% des tâches combinent l'écrit à l'oral ou à la vidéo et 10% des tâches font appel à un questionnaire écrit sur papier. L'autre 15% des tâches présentent un médium sur support vidéo uniquement. Il semble donc que les enseignants emploient le potentiel des TIC pour que les élèves expérimentent différentes situations dans lesquelles ils sont amenés à faire une production langagière. Toutefois, les tâches impliquant une production langagière écrite sont, toujours selon les résultats, plus favorables à l'ALS. Pour que la production écrite augmente le degré de favorabilité de la

tâche, elle doit se faire à l'aide d'un programme soulignant les erreurs de l'élève et entraînant ainsi la réflexion de ce dernier sur sa production langagière.

5.1.2.3. Interaction

Les résultats relativement à la fonction de l'interaction démontrent qu'un peu plus de la moitié des tâches, soit 60%, incite les élèves à construire un texte ou des dialogues et qu'une tâche, soit 5%, amène une discussion collaborative entre les élèves. Ces fonctions sont favorables à l'ALS parce qu'elles permettent aux élèves d'échanger entre eux. Conséquemment, ces tâches présentent la caractéristique linguistique de l'interaction modifiée. Ainsi, les résultats démontrent que lorsque les élèves travaillent ensemble, les chances de permettre des interactions modifiées augmentent. À ce sujet, Abrami (2001) relate que les activités dans lesquelles les élèves travaillent autour ou via les TIC encouragent l'interactivité et favorisent ainsi l'apprentissage. Qu'il y ait plus de la moitié des tâches qui incitent les élèves à interagir est bien, mais il y a aussi un grand potentiel pour améliorer l'apprentissage de la L2 avec les TIC. Il s'agirait de modifier les tâches afin d'y augmenter les interactions profitables, c'est-à-dire les interactions dans lesquelles les apprenants échangent entre eux pour atteindre un but à travers l'utilisation de la langue. En effet, aucune tâche, parmi celles décrites, n'incite les élèves à résoudre des difficultés linguistiques pour poursuivre la résolution de problèmes non-linguistiques. Pourtant, cette fonction est considérée comme étant favorable à l'ALS, puisqu'elle attire momentanément l'attention de l'élève sur la langue tout en maximisant les interactions profitables entre les élèves pour accomplir la tâche.

Parallèlement, selon les résultats, peu d'aspects grammaticaux sont présents dans l'apport langagier (25% des tâches) ou dans la production langagière (60% des tâches). En fait, un peu moins de la moitié des tâches, soit 40%, ne permet pas à l'élève de se concentrer sur un aspect de la langue. Dans ces cas, les élèves réalisent un travail sans porter attention à un ou des éléments linguistiques particuliers à mettre en œuvre. Le mécanisme de l'attention est pourtant considéré crucial pour assurer un apprentissage du nouvel élément linguistique

(Gass, 1997). Il est donc surprenant de rendre compte de ces minces résultats, puisque les tâches, effectuées dans le cadre d'un cours de L2, devraient avoir comme premier objectif l'apprentissage de la langue par les apprenants. Ce qui soulève la question à savoir si, dans les tâches exemplaires décrites, les TIC sont pleinement au service de l'apprentissage du FLS.

Concernant l'interaction modifiée, il est à noter que dans 65% des tâches, les élèves sont amenés à faire des négociations sur la langue. Tel que mentionné dans le chapitre précédent, les enseignants ont remarqué que les élèves utilisaient parfois leur langue maternelle pour interagir. Ainsi, parmi les vingt tâches, 40% présentent une interaction modifiée à la fois dans la L2 et la langue première (L1) de l'apprenant. Même si la plupart des enseignants ont indiqué que ce n'était pas une situation idéale, pour eux, l'important est que les négociations concernent des aspects de la langue française. Donc, malgré l'utilisation de la L1, il y a, selon eux, réflexion sur la langue française.

L'estimation de l'enseignant quant à la quantité de l'interaction est d'une moyenne de 3,3 sur l'échelle de valeur. Ce résultat est légèrement en dessous de l'estimation de la quantité de l'apport langagier ou de la production langagière. Aussi, peu de différence est marquée par la moyenne de la quantité de l'interaction pour les tâches sollicitant un travail d'équipe (moyenne de 3,5) de celles sollicitant un travail individuel (moyenne de 3). Il est intéressant de constater que dans le cas des tâches T1 et T20, réalisées en équipe, et de la tâche T10, qui sollicite pourtant une discussion collaborative entre tous les élèves de la classe, les enseignants ont estimé la quantité de l'interaction à 2 sur l'échelle de valeur. Cela confirme le fait que la quantité de la langue est une caractéristique descriptive assez relative d'un enseignant à l'autre et que sa perception peut être influencée par différents facteurs (*voir* chap. 3, sect. 3.3.1).

En général, il est possible de constater, en regardant les résultats, que le médium est intimement lié au type d'interaction que la tâche sollicite. Effectivement, les tâches requérant un travail individuel utilisent un médium écrit, le type d'interaction étant «Apprenant / TIC». Inversement, un médium oral est utilisé pour interagir surtout dans les tâches invitant les

élèves à travailler en groupe dans un type d'interaction «Apprenants autour des TIC». Les résultats indiquent que les tâches réalisées en équipe sont plus favorables à l'ALS parce qu'elles engagent les apprenants dans des négociations sur la langue. En ce sens, Mangenot (2002) affirme aussi que les tâches sollicitant un travail d'équipe sont celles qui favorisent les bonnes interactions. À cet égard, il précise que les interactions survenant entre les élèves sont préférables à celles survenant entre l'élève et l'ordinateur parce que les outils technologiques sont encore peu développés pour soutenir une communication orale avec l'apprenant dans laquelle il est possible de modifier l'interaction. Donc, tant que les TIC ne permettront pas une interaction au troisième degré d'interactivité, c'est-à-dire une interaction dans laquelle l'ordinateur entame un dialogue avec l'apprenant selon son niveau de compétence linguistique, il est préférable de favoriser le travail d'équipe autour ou via les TIC.

Finalement, aucune des tâches décrites par les enseignants ne présente une interaction à deux sens. Ce type de tâche permet pourtant de maximiser les interactions efficaces entre les élèves, parce que ceux-ci doivent échanger les informations inconnues du coéquipier pour accomplir avec succès la tâche (Long, 1981; 1990; Ellis, 2001; Pica et Doughty, 1985).

5.1.2.4. Synthèse

En somme, selon les résultats, deux caractéristiques communes parmi les tâches décrites semblent créer certaines prédispositions positives à l'ALS. La première caractéristique concerne les tâches invitant les élèves à travailler en équipe. En effet, le travail d'équipe sollicite des échanges entre les élèves offrant la possibilité de modifier l'interaction et de faire une production langagière compréhensible. La deuxième caractéristique est en lien avec les tâches requérant un travail écrit effectué dans un programme qui met en évidence les erreurs dans la production langagière de l'apprenant. Cette caractéristique favorise la remarque et la correction de l'erreur de la part de l'apprenant et, conséquemment, augmente les chances que ce dernier fasse une production langagière compréhensible. En revanche, des améliorations sont à apporter sur le plan de la qualité de l'apport langagier et de l'interaction. Effectivement, l'apport langagier fourni par le biais des TIC devrait être mis en évidence et

l'apprenant devrait avoir la possibilité de le modifier pour le comprendre. De plus, il faudrait développer des tâches effectuées avec les TIC qui sollicitent des interactions efficaces entre les élèves, c'est-à-dire des tâches dans lesquelles les élèves utilisent la langue pour poursuivre la résolution de problèmes non linguistiques et des tâches obligeant des échanges d'information entre les apprenants.

5.1.3. Valeur des tâches effectuées avec les TIC pour l'ALS

Afin de rendre compte de la valeur des tâches effectuées avec les TIC pour l'ALS, les niveaux de favorabilité ont été créés. Ainsi, cinq niveaux de favorabilité pour l'ALS ont été établis en tenant compte du nombre de conditions idéales présentes dans la tâche (*voir* chap. 4, sect. 4.3). Dans cette sous-section, une discussion relativement aux tâches se retrouvant dans chacun des niveaux est abordée.

Le niveau cinq, *Idéale*, inclut les tâches présentant huit ou neuf conditions idéales. Or, aucune tâche décrite par les enseignants de FLS n'est classée dans ce niveau. Cela s'explique par l'absence dans les tâches des deux conditions idéales relativement à l'interaction soit : *résoudre des difficultés linguistiques pour poursuivre la résolution de problème non-linguistiques* et *la tâche requiert des interactions à deux sens*. Ces deux conditions idéales maximisent pourtant les interactions profitables puisqu'elles engagent les apprenants à atteindre un but à travers l'utilisation de la langue. Par conséquent, selon les résultats, aucune (0%) tâche effectuée avec les TIC n'est classée au niveau *Idéale* à l'ALS.

Le niveau quatre, *Très favorable*, comporte les tâches réunissant six ou sept conditions idéales. Parmi les vingt tâches décrites, une seule y est classée, la tâche T16. La particularité de cette tâche est que l'élève joue un grand rôle dans son apprentissage. Sa participation est visible dans chacun des mécanismes de son environnement linguistique, c'est-à-dire l'apport langagier, la production langagière et l'interaction. Effectivement, les élèves, accomplissant cette tâche, fournissent l'apport langagier, effectuent, par la même occasion, la production

langagière et sont pleinement engagés dans des interactions. Ainsi, une seule (5%) tâche effectuée avec les TIC a été classée dans le niveau *Très favorable* à l'ALS.

Le niveau trois, *Favorable*, concerne les tâches ayant quatre ou cinq conditions idéales. Selon les résultats, huit tâches effectuées avec les TIC sont classées dans ce niveau. C'est le niveau le plus important en termes de quantité de tâches qu'il regroupe parmi celles décrites. Dans ce niveau, il est possible de remarquer la présence des tâches qui incitent les élèves à travailler en équipe pour faire une production orale, mais aussi écrite. Par conséquent, les mêmes conditions idéales sont présentes parmi ces tâches. Seule la tâche T10 fait exception. En effet, elle concerne plutôt le visionnement en groupe-classe d'une vidéo qui soulève ensuite une discussion collaborative. Ainsi, 40% des tâches effectuées avec les TIC ont été classées dans le niveau *Favorable* à l'ALS.

Le niveau deux, *Peu favorable*, inclut les tâches présentant deux ou trois conditions idéales. Il comporte six tâches dont deux présentent trois conditions idéales et quatre tâches en présentent deux. Les tâches concernées sont celles impliquant un travail écrit réalisé de façon individuelle et celles impliquant un travail d'équipe pour effectuer une production langagière orale ou vidéo. Ainsi, 30% des tâches effectuées avec les TIC ont été classées au niveau *Peu favorable* à l'ALS.

Le niveau un, *Très peu favorable*, regroupe les tâches n'ayant aucune ou ayant une seule condition idéale. Au total, parmi les tâches décrites, cinq tâches sont classées dans ce niveau. Ces tâches sont celles réalisées de façon individuelle sans entraîner une production langagière compréhensible. Il est nécessaire de rappeler ici que l'évaluation des tâches et, par conséquent, leur classement dans l'un ou l'autre des niveaux ont été effectués selon les concepts importants relevés dans le courant théorique interactionniste. Les résultats de l'analyse de la langue selon la perspective interactionniste indiquent que ces tâches sont peu enclines à présenter des conditions positives pour l'ALS. Ainsi, 25% des tâches effectuées avec les TIC sont classées *Très peu favorable* à l'ALS.

Pour conclure, il est important de rappeler que les tâches analysées dans ce mémoire proviennent des pratiques pédagogiques de dix enseignants identifiés comme étant des utilisateurs exemplaires des TIC parmi tous les autres enseignants de FLS de la commission scolaire dans laquelle ils enseignent. Ces enseignants ont été amenés à décrire deux tâches effectuées avec les TIC les plus efficaces, selon eux, pour l'apprentissage du FLS. Or, dans ces vingt tâches exemplaires, les résultats indiquent qu'il y a une mince moyenne de 2,85 conditions idéales présentes par tâche sur un total de neuf conditions idéales. D'ailleurs, plus de la majorité des tâches, soit 55%, se retrouvent dans les niveaux de favorabilité les plus bas étant ainsi classées *Très peu favorable* (30%) et *Peu favorable* (25%) à l'ALS. À l'opposé, aucune tâche, parmi les vingt tâches exemplaires décrites, n'est classée au niveau *Idéale* et une seule tâche, soit 5%, est classée au niveau *Très favorable*. La plupart des tâches, soit 40%, sont regroupées au niveau *Favorable* à l'ALS. La figure 5.2 offre un aperçu de la distribution des vingt tâches décrites par les enseignants selon leur niveau de favorabilité pour l'ALS dans une perspective interactionniste.

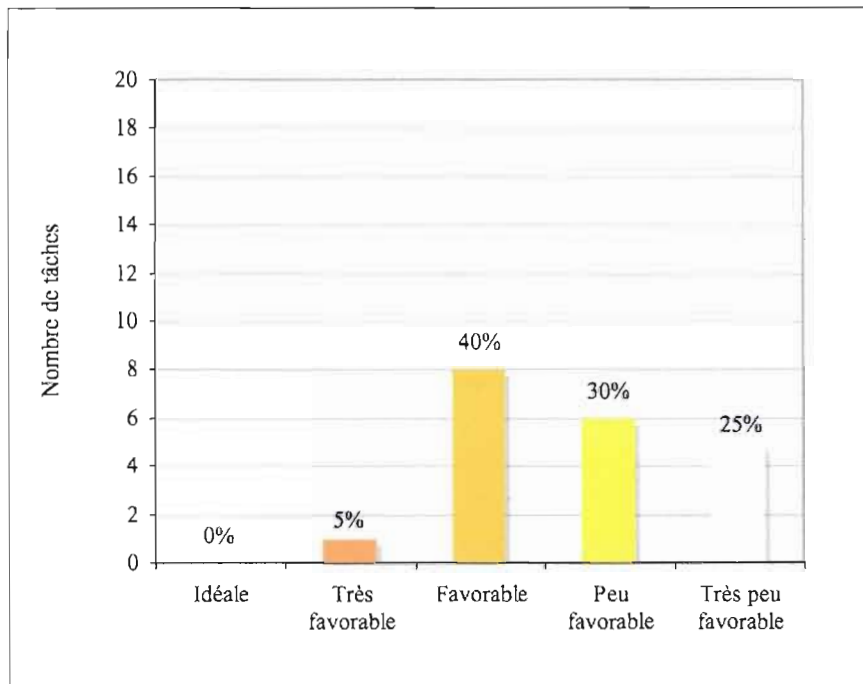


Figure 5.2 Distribution des tâches selon leur niveau de favorabilité pour l'ALS

Ces résultats démontrent qu'il n'y a pas d'adéquation entre la théorie et la pratique de ces enseignants. Autrement dit, les enseignants rencontrés semblent développer des tâches effectuées avec les TIC sans faire référence aux principes théoriques qui sous-tendent l'ALS. La question soulevée par ce constat réside à savoir si les enseignants connaissent les éléments importants à considérer pour développer des tâches créant des conditions positives à l'acquisition du FLS. Puisque l'enseignant de FLS doit intégrer les TIC en classe, il doit s'assurer de développer des tâches effectuées avec les TIC qui soient pleinement au service de l'apprentissage de la L2.

5.2. Implications de la recherche

La présente recherche s'appuie sur les travaux dans le domaine de l'interactionnisme pour avancer que certaines conditions idéales doivent être réunies au sein des tâches effectuées avec les TIC pour favoriser l'ALS. Ainsi, sept conditions idéales sont proposées par Chapelle (1998) et la revue de littérature dans ce mémoire a permis de préciser deux autres conditions idéales dont : *l'apport langagier doit fournir de nouvelles informations pouvant être modifiées* et *la tâche doit nécessiter une interaction à deux sens*. Afin de pouvoir rendre compte des conditions idéales présentes dans les tâches, la construction de la *Grille de description et d'évaluation d'une tâche effectuée avec les TIC* a été nécessaire. Grâce à cette grille, il est possible de décrire et d'évaluer la qualité de la langue et ainsi mesurer la valeur des tâches pour l'ALS. Conséquemment, un des apports importants de cette recherche concerne la validation de la grille construite. En effet, cette étude pilote a permis de vérifier la validité de l'instrument utilisé pour décrire et évaluer les tâches effectuées avec les TIC. Les caractéristiques de description et les critères d'évaluation regroupés dans la grille se sont avérés appropriés pour discerner les attributs particuliers de la langue dans les tâches. En somme, la *Grille de description et d'évaluation d'une tâche effectuée avec les TIC* pourra être réutilisée dans d'autres recherches pour en vérifier la robustesse parce qu'elle peut aider à mieux comprendre l'apport des TIC dans l'apprentissage d'une L2.

Par ailleurs, en procurant une description de la tâche selon la qualité de la langue, la grille permet de voir les pratiques pédagogiques actuelles en matière de TIC sous un angle différent. Dans cette recherche, la grille a parallèlement permis de relever les usages des TIC chez dix enseignants de FLS. Tel que le souligne Salaberry (1996), le potentiel des TIC en classe peut être atteint si leur application est basée sur des principes théoriques. Ainsi, les enseignants devraient considérer ces principes lors de la conception de tâches réalisées avec les TIC, mais, selon les résultats de cette recherche, plus de la moitié des tâches sont peu favorables à l'ALS. Il semble donc que plusieurs enseignants intègrent les technologies sans considérer les fondements théoriques en L2. Loin de vouloir juger les pratiques technologiques des enseignants, cette recherche soulève plutôt la question à savoir si les enseignants de L2 connaissent les principes interactionnistes régissant l'utilisation des TIC dans le but de rendre la tâche favorable à l'ALS. Peut-être aussi que ces fondements théoriques ne sont pas assez évidents ou ne sont pas formulés assez explicitement. Ou encore, le rapport entre ces fondements et l'intégration efficace des TIC en classe de L2 n'est peut-être pas assez clair. Il serait alors utile, afin d'augmenter la valeur des tâches proposées aux apprenants de L2, d'informer les enseignants au sujet des conditions idéales favorisant l'ALS. À cet effet, la grille permet de mettre en évidence les éléments importants à considérer. Elle peut ainsi leur servir de guide lors de développement de tâches réalisées avec les TIC.

Ainsi, les recommandations proposées dans ce mémoire concernent l'amélioration des tâches réalisées avec les TIC. Pour cela, la sensibilisation des différents acteurs dans le domaine des L2 en milieu scolaire est suggérée. En effet, dans un contexte qui évolue rapidement et dans une optique où les TIC seront intégrées dans la classe (*voir* chap. 1, sect. 1.1), il faut préparer l'enseignant de L2 à utiliser les TIC pour favoriser le développement des compétences linguistiques chez l'élève. De ce fait, la *Grille de description et d'évaluation de la tâche effectuée avec les TIC*, dans laquelle les conditions idéales favorisant l'ALS sont explicitées, peut servir en tant qu'outil d'information pour les enseignants de FLS. Effectivement, la grille fait ressortir les caractéristiques déterminantes pour l'ALS offrant, par la même occasion, des pistes à suivre pour développer des tâches qui seront potentiellement favorables pour l'ALS. De plus, la grille peut servir en tant qu'outil d'autoévaluation invitant les

enseignants à réfléchir sur les tâches qu'ils demandent à leurs élèves de réaliser. Cette grille peut ainsi leur permettre d'identifier les modifications nécessaires à apporter pour que les tâches réunissent un maximum de conditions idéales favorisant l'ALS. En résumé, il serait avantageux d'amener les enseignants de L2 à poser un regard critique, ancré dans la théorie, sur les composantes d'une tâche efficace lorsqu'ils développent des tâches effectuées avec les TIC.

5.3. Limites de l'étude

Une première limite concerne l'aspect généralisable de l'étude. En effet, le fait d'avoir rencontré dix enseignants ne permet pas de généraliser les résultats à tous les enseignants de FLS. Cependant, la visée première de l'étude n'était pas de généraliser les résultats à tous les enseignants de FLS du Québec, mais de rencontrer un ou deux enseignants utilisateurs exemplaires des TIC dans chaque école secondaire d'une commission scolaire. En conséquence, parmi les douze écoles secondaires de la commission scolaire, sept ont été visitées. Étant donné que la sélection des enseignants était basée sur le critère d'exemplarité en matière de TIC, il n'a pas été possible de rencontrer au moins un enseignant dans chaque école secondaire puisque, dans certaines écoles, aucun enseignant de FLS utilisateur exemplaire des TIC n'a été identifié. D'ailleurs, chaque enseignant rencontré a décrit deux tâches exemplaires qu'il demande à ses élèves de réaliser. De ce fait, vingt pratiques pédagogiques utilisant les TIC ont été relevées, ce qui représente un nombre important, compte tenu des résultats de Larose, Grenon et Palm (2004) spécifiant que le profil de recours aux TIC en classe de la part des enseignants est minimaliste. Il est alors possible d'envisager que l'échantillon de cette recherche donne une bonne représentation de l'utilisation des TIC jugée comme exemplaire en classe de FLS au Québec.

Par ailleurs, l'expertise des enseignants en matière de technologies repose sur la perception de la conseillère pédagogique qui a bien voulu, suite à la lecture de la liste déterminant les critères d'exemplarité, désigner les enseignants concernés. Malgré l'identification des enseignants par la conseillère pédagogique selon le meilleur de sa connaissance, il n'était pas

possible de jauger le réel niveau d'expertise des participants. Cependant, au cours de l'entrevue, même si certains enseignants ont mentionné qu'ils avaient encore beaucoup à apprendre avec les TIC, il était possible de percevoir qu'ils étaient très confiants en décrivant leurs pratiques technologiques en classe. Ainsi, il a été possible de rapporter différentes tâches utilisées par dix enseignants perçus comme étant chevronnés en ce qui a trait aux TIC. En d'autres termes, cette recherche a permis de saisir la réalité des pratiques actuelles, jugées comme exemplaires, quant à l'utilisation des TIC en classe de FLS par les enseignants perçus comme utilisateurs exemplaires des TIC dans quelques écoles secondaires à Montréal.

L'analyse des tâches décrites dans ce mémoire s'est spécifiquement effectuée selon les fondements du courant théorique interactionniste afin d'examiner précisément la qualité de la langue. De ce fait, il est possible de soulever deux autres limites de l'étude et, par la même occasion, de proposer des pistes de recherche. Premièrement, la perspective interactionniste n'est pas l'unique perspective offrant aux enseignants de L2 des principes d'application pour concevoir des tâches efficaces pour l'ALS. En conséquence, d'autres recherches pourraient aborder la description et l'évaluation des tâches en s'appuyant sur les préceptes d'autres théories pertinentes en didactique des L2. Les résultats pourraient ainsi apporter un éclairage supplémentaire sur la valeur des tâches pour l'ALS. Deuxièmement, la valeur des tâches est jugée selon la qualité de la langue. En d'autres termes, l'analyse et l'interprétation des résultats ont évalué l'apprentissage de la langue en FLS sans tenir compte de l'apprentissage potentiel d'autres concepts dans d'autres disciplines à travers les tâches interdisciplinaires. Ainsi, d'amples recherches pourraient évaluer les tâches selon les fondements du Programme de l'école québécoise.

5.4. Perspectives de recherche

Bien que de nombreuses études se soient penchées sur l'état des pratiques actuelles concernant les TIC en enseignement au Québec, aucune n'avait encore analysé, sous l'angle de la qualité de la langue, les tâches effectuées avec les TIC pour l'apprentissage du FLS. Conséquemment, d'autres recherches concernant la description et l'évaluation des tâches

effectuées avec les TIC sont nécessaires. De ce fait, d'autres entrevues auprès d'enseignants de FLS dans différentes écoles primaires et secondaires du Québec permettraient d'augmenter les connaissances quant à la présence des conditions idéales favorisant l'ALS, selon une perspective interactionniste, dans les tâches effectuées avec les TIC en classe. Pour ce, la *Grille de description et d'évaluation de la tâche effectuée avec les TIC*, construite à cet effet, pourrait être utilisée.

Par ailleurs, étant donné que l'analyse de cette présente recherche est focalisée uniquement sur le travail des élèves en cours de réalisation, il serait intéressant de décrire, dans le cadre d'autres recherches, les pratiques pédagogiques entourant l'utilisation des TIC. Ainsi, les activités préparant les élèves à la tâche et les activités concluant la tâche effectuée avec les TIC pourraient être observées puisque la situation d'apprentissage dans laquelle les technologies sont utilisées implique généralement une préparation ou un enseignement de la part de l'enseignant. Par conséquent, celui-ci, au cours de cet enseignement, utilise-t-il les technologies? Et si oui, les conditions idéales proposées pour évaluer la tâche peuvent-elles s'appliquer à son enseignement? En d'autres termes, il s'agirait de rendre compte si les conditions idéales peuvent être présentes dans d'autres contextes pédagogiques où les TIC sont utilisées.

À la lumière des résultats obtenus, il serait aussi intéressant de se pencher sur la réelle efficacité des tâches effectuées avec les TIC pour l'apprentissage. En fait, il s'agirait d'analyser l'apprentissage de la langue par les apprenants s'afférant à une tâche classée selon sa valeur de favorabilité à l'ALS. La question suivante pourrait être soulevée : à quel point les tâches classées *Idéales* ou *Très favorables* permettent-elles l'ALS comparativement aux tâches classées *Peu favorables*? En somme, l'acquisition de la langue par les apprenants suite à la réalisation de tâches ayant différentes valeurs pour l'ALS pourrait faire l'objet d'études approfondies.

CONCLUSION

Les ressources technologiques, présentes dans l'enseignement des langues depuis le début du XX^e siècle, facilitent l'exposition de l'apprenant à la L2. Par ailleurs, depuis les investissements majeurs du MELS pour équiper les écoles d'ordinateurs et depuis l'introduction des TIC dans le Programme de formation de l'école québécoise, l'enseignant de L2 doit faire appel aux technologies pour favoriser le développement des différentes compétences linguistiques chez l'apprenant. Il doit donc concevoir des tâches qui seront effectuées avec les TIC tout en étant efficaces pour l'apprentissage. Afin de connaître les caractéristiques d'une tâche réalisée avec les TIC qui soit efficace pour l'apprentissage, l'enseignant doit se pencher sur les fondements théoriques en ALS. Le courant théorique interactionniste donne des lignes directrices afin de concevoir des tâches réalisées avec les TIC profitables pour l'apprentissage d'une L2. Cette présente recherche a permis d'identifier, à travers les travaux des chercheurs dans le domaine, neuf conditions idéales. L'apprenant devrait être exposé à un apport langagier (1) qui lui fournit de nouvelles données, (2) qui est mis en évidence et (3) qui peut être modifié. L'apprenant devrait avoir l'occasion (4) de produire la langue de façon compréhensible, (5) de remarquer dans sa production langagière des erreurs et (6) de les corriger. La tâche devrait (7) amener des interactions modifiées pour permettre des négociations de sens, (8) maximiser les interactions entre les apprenants pour qu'ils puissent surmonter les problèmes linguistiques afin de poursuivre la résolution de problèmes non linguistiques et (9) favoriser des interactions à deux sens.

Afin de vérifier la présence des neuf conditions idéales dans les tâches effectuées avec les TIC, la chercheuse a tout d'abord créé une grille à partir des caractéristiques de description et des critères d'évaluation recensés dans le cadre théorique. Plus précisément, la grille permet de décrire la tâche en y analysant la qualité de la langue, soit les attributs particuliers de l'apport langagier, de la production langagière et de l'interaction. Elle permet aussi d'évaluer la tâche relativement aux conditions idéales présentes.

Au cours d'une entrevue semi-dirigée, dix enseignants de FLS identifiés comme étant des utilisateurs exemplaires des TIC ont été invités à décrire deux tâches effectuées avec les TIC par leurs élèves afin de favoriser l'apprentissage du FLS. La description et l'évaluation des vingt tâches décrites ont permis de dénombrer une moyenne de 2,85 conditions idéales présentes par tâche sur un total de neuf conditions idéales. Or, les résultats de la présente recherche révèlent que les tâches effectuées avec les TIC, conçues par des enseignants de FLS au secondaire, présentent peu de conditions positives favorisant l'ALS. Par conséquent, selon une perspective interactionniste, les tâches sont peu favorables à l'ALS.

Selon les résultats obtenus, un besoin se fait sentir pour améliorer les pratiques d'intégration des TIC en classe de L2 en favorisant la sensibilisation des enseignants relativement à la nécessité de réunir dans les tâches des conditions positives à l'ALS. En d'autres termes, il est important d'informer les enseignants de L2 quant aux principes théoriques guidant l'application des TIC en classe. Pour ce, la *Grille de description et d'évaluation de la tâche effectuée avec les TIC* peut être utilisée puisqu'elle permet de mettre en évidence les caractéristiques déterminantes qui maximisent le potentiel de la tâche pour l'ALS.

D'autres recherches sont nécessaires afin de discerner les pratiques pédagogiques des enseignants de L2 relativement à l'utilisation des technologies en classe. Ainsi, la grille précédemment nommée pourrait servir à jauger, selon une perspective interactionniste, la valeur des tâches effectuées avec les TIC par les apprenants. De plus, il serait intéressant de poursuivre les recherches pour analyser l'efficacité acquisitionnelle des tâches jugées *favorables, très favorables* ou *idéales* à l'ALS.

APPENDICE A

LETTRE À LA CONSEILLÈRE PÉDAGOGIQUE

Février 2008

Madame _____,

J'effectue actuellement une recherche concernant les pratiques exemplaires des enseignants(es) qui utilisent fréquemment les technologies de l'information et de la communication (TIC) en classe de français langue seconde (FLS). L'objectif de la recherche est de décrire les tâches effectuées avec les TIC que les enseignants demandent à leurs élèves d'accomplir afin de favoriser l'apprentissage du français. Le but est de rendre ces pratiques pédagogiques accessibles aux enseignants(es) de FLS ainsi qu'aux futurs(es) enseignants(es) sous forme d'objet d'apprentissage sur un site Internet, en espérant que ce site permettra d'engager le dialogue et l'échange entre les enseignants(es).

J'ai besoin de votre expertise pour que vous identifiez un enseignant(e) de FLS dans chaque école secondaire que vous jugez le plus apte à participer à cette étude. C'est-à-dire celui ou celle qui répond le mieux à ces critères :

- posséder un haut niveau d'alphabétisation informatique et ainsi être très à l'aise avec les TIC;
- utiliser fréquemment les TIC avec ses élèves;
- démontrer un intérêt marqué pour les technologies;
- être enclin à soutenir les autres enseignants dans le développement de projets éducatifs intégrant les TIC;
- engager ses élèves dans des activités stimulantes qui demandent le recours à des stratégies cognitives de hauts niveaux.

Suite à son identification, je m'engage à prendre personnellement contact avec cet(te) enseignant(e) pour effectuer une entrevue. Au cours de cette entrevue, l'enseignant(e) sera appelé(e) à décrire deux tâches effectuées à l'aide des TIC.

La participation des écoles et des enseignants(es) est volontaire et leurs noms seront gardés confidentiels en tout temps. Immédiatement après la collecte des données, les noms seront remplacés par un code numérique. Les tâches décrites seront catégorisées selon le code identifié. Cet anonymat sera conservé pour l'analyse et la diffusion des résultats.

La participation des enseignants(es) de FLS est essentielle à l'étude afin d'éclairer la pratique pédagogique sur les différentes possibilités d'utilisation des TIC en enseignement et apprentissage du FLS. Ces pratiques pourront servir de modèle à d'autres collègues s'intéressant à l'intégration des TIC en classe.

Merci de bien vouloir partager l'expertise des enseignants(es) de votre commission scolaire pour le développement de notre profession. En tant que conseillère pédagogique participant à l'étude, vous recevrez une copie des résultats. Pour de plus amples informations, n'hésitez pas à communiquer avec moi.

Martine Guay
Étudiante à la maîtrise
Didactique des langues secondes, UQAM

APPENDICE B

LETTRE AUX ENSEIGNANTS DE FLS AU SECONDAIRE

Mars 2008

Chers(ères) collègues,

J'effectue une recherche concernant les pratiques des enseignants(es) qui utilisent fréquemment les technologies de l'information et de la communication (TIC) en classe de français langue seconde (FLS). L'objectif de ma recherche est de décrire les tâches réalisées avec les TIC que les enseignants(es) demandent à leurs élèves d'accomplir afin de favoriser l'apprentissage du français. Le but est de rendre ces pratiques pédagogiques accessibles aux enseignants(es) de FLS ainsi qu'aux futurs(es) enseignants(es) sous forme d'objet d'apprentissage sur un site Internet, en espérant que ce site permettra d'engager le dialogue et l'échange entre les enseignants(es).

Vous avez été identifié(e) comme étant un(e) enseignant(e) expert(e) dans l'utilisation des TIC et, à ce titre, vous êtes la personne la plus qualifiée pour participer à cette étude. Je sollicite votre collaboration pour participer à une entrevue d'environ 30 minutes vous demandant de décrire deux tâches effectuées à l'aide des TIC que vous utilisez en classe. Vous devrez décrire les tâches qui, selon vous, semblent les plus pertinentes pour l'apprentissage du FLS.

Votre participation est volontaire et vous pourrez vous retirer de l'étude en tout temps. Votre nom sera gardé confidentiel en tout temps puisque, immédiatement après la collecte des données, il sera remplacé par un code numérique. Les tâches décrites seront catégorisées selon le code identifié. Cet anonymat sera conservé pour l'analyse et la diffusion des résultats. Vous serez aussi appelé(e) à vérifier et à approuver mon interprétation de votre description des tâches réalisées avec les TIC.

Votre participation à l'étude est essentielle afin d'éclairer la pratique pédagogique sur les différentes possibilités d'utilisation des TIC en enseignement et apprentissage du FLS. Ces pratiques pourront servir de modèle à d'autres collègues s'intéressant à l'intégration des TIC en classe. En tant que participant(e), vous recevrez une copie des résultats de l'étude.

Si vous acceptez de participer à cette étude, veuillez, je vous prie, signer cette lettre. Merci de bien vouloir partager votre expertise pour le développement de notre profession. Pour de plus amples informations, n'hésitez pas à communiquer avec moi.

Nom: _____

Signature : _____

Martine Guay
Étudiante à la maîtrise
Didactique des langues secondes, UQAM

APPENDICE C

GRILLE DE DESCRIPTION ET D'ÉVALUATION D'UNE TÂCHE EFFECTUÉE AVEC LES TIC

TITRE		P	T
NIVEAU			
OBJECTIFS			
DISPOSITIFS			
DESCRIPTION		ÉVALUATION	
APPORT LANGAGIER	FONCTION		L'apport langagier devrait fournir de nouvelles données pour le développement du système langagier de l'apprenant (évaluation conditionnelle à la modification de l'apport langagier). (Chapelle, 1997; Krashen, 1985; Long, 1996; Warschauer et Meskill, 2000)
	CARACTÉRISTIQUES LINGUISTIQUES	ASPECTS GRAMMATICaux	
		APPORT LANGAGIER MIS EN ÉVIDENCE	L'apport langagier est mis en évidence pour aider l'apprenant à remarquer des caractéristiques linguistiques particulières. (Chapelle, 1998; De Ridder, 2000)
		APPORT LANGAGIER MODIFIÉ	L'apprenant doit avoir accès à des aides pour augmenter sa compréhension. (Chapelle, 1998; Ellis, 2001)
	QUANTITÉ	1 2 3 4 5	Plus d'apport langagier est favorable à moins. (Pica et Doughty, 1985)
	MVTS NON LING. ET MÉDIUM	Écrit / oral / audio / vidéo	
PRODUCTION LANGAGIÈRE	FONCTION		La tâche doit offrir l'occasion à l'apprenant de faire une production langagière compréhensible (évaluation conditionnelle à la remarque et/ou à la correction des erreurs et/ou à la modification de l'interaction). (Chapelle, 1998; Ellis, 2001; Swain, 1985; 1995)
	CARACTÉRISTIQUES LINGUISTIQUES	ASPECTS GRAMMATICaux	
		REMARQUER L'ERREUR	L'apprenant doit avoir la possibilité de remarquer les erreurs dans sa production langagière. (Chapelle, 1998; Kitade, 2000)
		CORRIGER L'ERREUR	L'apprenant doit avoir la possibilité de corriger les erreurs de sa production langagière. La tâche doit permettre l'autocorrection. (Chapelle, 1998; Ellis, 2001)
	QUANTITÉ	1 2 3 4 5	Plus de production langagière est favorable à moins. (Swain, 1985; 1995)
	MVTS NON LING. ET MÉDIUM	Écrite / orale / audio / vidéo	
INTERACTION	FONCTION		L'interaction survient dans des tâches communicatives lorsqu'il y a des difficultés linguistiques à résoudre afin de poursuivre la résolution de problèmes non linguistiques. (Chapelle, 1998; Eisenbeis, 2003)
	CARACTÉRISTIQUES LINGUISTIQUES	INTERACTION MODIFIÉE	L'interaction modifiée facilite l'ALS parce qu'elle permet de négocier le sens, de porter son attention sur la forme pour corriger la production langagière. (Chapelle, 1997; 1998; Long, 1996; Ellis, 2001; Kitade, 2000)
	TYPE D'INTERACTION	App / TIC : 1 ^{er} / 2 ^e / 3 ^e degré App via TIC : Synch / Asynch App autour TIC : 1 sens / 2 sens	Quand la tâche requiert des interactions à deux sens la qualité de l'interaction est supérieure. (Long, 1981; 1990; Ellis, 2001; Pica et Doughty, 1985)
	QUANTITÉ	1 2 3 4 5	Plus d'interaction est favorable à moins d'interaction. (Mangenot, 1996; Warschauer et Meskill, 2000; Haughey, 2002)
	MVTS NON LING. ET MÉDIUM	Écrite / orale / audio / vidéo	

APPENDICE D

SCHÉMA D'ENTREVUE

SCHÉMA D'ENTREVUE

REMARQUES GÉNÉRALES :

- Entrevue avec un(e) enseignant(e) de FLS pour décrire deux tâches réalisées avec les TIC
- Temps prévu pour l'entrevue : 30 minutes
- Demander la permission d'enregistrer l'entrevue à l'aide d'un magnétophone.
- L'expérimentatrice peut répondre aux interrogations du répondant.
- Le schéma d'entrevue est un outil souple et flexible. Il sert d'aide-mémoire à l'expérimentatrice. Les questions sont formulées afin de l'aider à organiser son discours et de s'assurer que tous les thèmes sont abordés.

PRÉSENTATIONS :

- L'expérimentatrice rappelle l'objectif de l'étude :
«J'effectue actuellement une recherche concernant les pratiques des enseignants(es) qui utilisent fréquemment les TIC en classe de FLS. L'objectif de ma recherche est de décrire les tâches effectuées avec les TIC que les enseignants demandent à leurs élèves d'accomplir afin de favoriser l'apprentissage du français.»
- L'expérimentatrice assure le répondant de la confidentialité de l'entrevue :
«Votre participation est volontaire et vous pourrez vous retirer de l'étude en tout temps. Votre nom sera gardé confidentiel en tout temps puisque, immédiatement après la collecte des données, il sera remplacé par un code numérique. Les tâches décrites seront catégorisées selon le code identifié. Cet anonymat sera conservé pour l'analyse et la diffusion des résultats.»

INTRODUCTION DE L'ENTREVUE :

- L'expérimentatrice annonce que la description de chaque tâche se fait en fonction de la langue soit de l'apport langagier, de la production langagière et de l'interaction. Elle précise et définit chacun des termes :
 - Apport langagier : (le dire en anglais *input*)
«l'information produite dans la langue cible (orale ou écrite) à laquelle l'apprenant est exposé.»
 - Production langagière : (le dire en anglais *output*)
«la langue cible produite par l'apprenant (orale ou écrite).»
 - Interaction :
«la conversation entre les apprenants (échange d'information), ou l'interaction entre l'apprenant et l'ordinateur (demande d'aide ou choix de parcours par le biais de commandes non linguistiques).»
- L'expérimentatrice montre la grille de transcription et annonce que les réponses de l'entrevue se retrouveront dans cette grille. Elle mentionne aussi que le répondant devra ultérieurement approuver cette grille, c'est-à-dire qu'il devra vérifier si les données transcrites dans la grille correspondent à la tâche décrite.

QUESTIONS DE DÉPART :

- L'expérimentatrice demande le niveau d'enseignement des élèves effectuant la tâche.
- Elle demande ensuite au répondant de :
 - Donner le **titre** de la tâche.
 - Décrire les **objectifs** de la tâche et les **dispositifs** (le matériel nécessaire à l'accomplissement de la tâche).

THÈMES ET QUESTIONS DE L'ENTREVUE :

APPORT LANGAGIER

Fonction :

- À quoi sert l'apport langagier? (Sert-il seulement de consigne, fournit-il de nouvelles informations ou présente-il des notions préalablement étudiées? Autre? Précisez)

Caractéristiques linguistiques :

- Quels sont les aspects grammaticaux à l'étude?
- L'apport langagier est-il mis en évidence pour attirer l'attention de l'apprenant? (hyperliens, souligné, couleur, gras, sous-titres)
- Peut-il être modifié pour le rendre compréhensible? (Accès à un glossaire, à un dictionnaire en ligne, etc.)

Quantité :

- Sur une échelle de 1 à 5, comment qualifieriez-vous la quantité de l'apport langagier? (1 étant peu d'apport langagier et 5 étant beaucoup d'apport langagier, correspondant à la capacité de l'élève à accomplir la tâche selon son niveau de compétence langagière et comparativement aux autres tâches réalisées en classe sans les TIC.)

Mouvements non-linguistiques et Médium :

- De quelle façon l'apprenant a-t-il accès à l'apport langagier?
- Est-il écrit, oral, audio ou vidéo ou une combinaison (Expliquez)?

PRODUCTION LANGAGIÈRE

Fonction :

- À quoi sert la production langagière? (Sert-elle à demander une information, à donner une opinion ou à répondre à des questions? Autre? Précisez)

Caractéristiques linguistiques :

- Quels sont les aspects grammaticaux à l'étude?
- L'apprenant peut-il remarquer les erreurs dans sa production langagière?
- L'apprenant peut-il corriger ses erreurs?

Quantité :

- Sur une échelle de 1 à 5, comment qualifieriez-vous la quantité de la production langagière?
(1 étant peu et 5 étant beaucoup de production langagière, correspondant à la capacité de l'élève à accomplir la tâche selon son niveau de compétence langagière et comparativement aux autres tâches réalisées en classe sans les TIC.)

Mouvements non-linguistiques et Médium :

- De quelle façon l'apprenant a-t-il accès à la production langagière?
- Est-elle écrite, orale, audio ou vidéo ou une combinaison (Expliquez)?

INTERACTION**Fonction :**

- À quoi sert l'interaction? (Sert-elle à l'apprenant à construire un texte ou des dialogues ou à avoir une discussion collaborative? Autre? Précisez)
- Y a-t-il des difficultés linguistiques à résoudre à travers l'interaction afin de poursuivre la résolution de problèmes non-linguistiques? (L'apprenant doit-il atteindre un but non-linguistique à travers l'utilisation de la langue?)

Caractéristiques linguistiques :

- Est-elle modifiée pour négocier le sens?
- Est-elle modifiée pour permettre de porter attention à la forme linguistique?

Types d'interaction:

- Quel est le type d'interaction? (Apprenant / TIC, Apprenants via TIC ou Apprenants autour des TIC)
- Si Apprenant / TIC : est-ce au 1^{er}, 2^e ou 3^e degré d'interactivité?
- Si Apprenants via TIC : l'interaction est-elle synchrone ou asynchrone?
- Si Apprenants autour des TIC : l'interaction est-elle à 1 sens ou à 2 sens? (2 sens : sollicitation d'au moins 2 apprenants qui doivent s'échanger des informations)

Quantité :

- Sur une échelle de 1 à 5, comment qualifieriez-vous la quantité de l'interaction?
(1 étant peu d'interaction et 5 étant beaucoup d'interaction, correspondant à la capacité de l'élève à accomplir la tâche selon son niveau de compétence langagière et comparativement aux autres tâches réalisées en classe sans les TIC.)

Mouvements non-linguistiques et Médium :

- De quelle façon l'apprenant interagit-il?
- L'interaction est-elle écrite, orale, audio ou vidéo ou une combinaison (Expliquez)?

SUITE À LA DESCRIPTION DE LA 1^{RE} TÂCHE,
RETOUR AUX QUESTIONS DE DÉPART POUR LA DESCRIPTION DE LA 2^E TÂCHE

CONCLUSION DE L'ENTREVUE :

- L'expérimentatrice rappelle au répondant qu'il devra, au cours de la prochaine semaine, approuver la grille de transcription.
- L'expérimentatrice remercie le répondant et rappelle l'importance de sa participation pour l'étude :
«Votre participation à l'étude est essentielle afin d'éclairer la pratique pédagogique sur les différentes possibilités d'utilisation des TIC en enseignement et apprentissage du FLS. Ces pratiques pourront servir de modèle à d'autres collègues s'intéressant à l'intégration des TIC en classe.»
- L'expérimentatrice annonce que l'étude se terminera en août 2008 et que la divulgation des résultats se fera au cours de l'automne.

QUESTIONS GÉNÉRALES :

- Dans quelle catégorie d'âge vous situez-vous?
 25 ans et moins
 26 – 30 ans
 31 – 40 ans
 41 – 50 ans
 51 ans et plus
- Combien d'années d'expérience avez-vous en enseignement du FLS?
- En plus du FLS, enseignez-vous d'autres matières scolaires?
- Depuis combien d'années utilisez-vous les TIC dans votre enseignement du FLS?

APPENDICE E

GRILLE DE DESCRIPTION D'UNE TÂCHE EFFECTUÉE AVEC LES TIC

TITRE		P	T
NIVEAU			
OBJECTIFS			
DISPOSITIFS			
DESCRIPTION			
APPORT LANGAGIER	FONCTION		
	CARACTÉRISTIQUES LINGUISTIQUES	ASPECTS GRAMMATICaux	
		APPORT LANGAGIER MIS EN ÉVIDENCE	
		APPORT LANGAGIER MODIFIÉ	
	QUANTITÉ	1 2 3 4 5	
	MOUVEMENTS NON LINGUISTIQUES ET MÉDIUM	Écrit / oral / audio / vidéo	
PRODUCTION LANGAGIÈRE	FONCTION		
	CARACTÉRISTIQUES LINGUISTIQUES	ASPECTS GRAMMATICaux	
		REMARQUER L'ERREUR	
		CORRIGER L'ERREUR	
	QUANTITÉ	1 2 3 4 5	
	MOUVEMENTS NON LINGUISTIQUES ET MÉDIUM	Écrite / orale / audio / vidéo	
INTERACTION	FONCTION		
	CARACTÉRISTIQUES LINGUISTIQUES	INTERACTION MODIFIÉE	
	TYPE D'INTERACTION	App / TIC : 1 ^{er} degré / 2 ^e degré / 3 ^e degré App via TIC: Synchrone / Asynchrone App autour TIC: 1 sens / 2 sens	
	QUANTITÉ	1 2 3 4 5	
	MOUVEMENTS NON LINGUISTIQUES ET MÉDIUM	Écrite / orale / audio / vidéo	

APPENDICE F

LISTE DES TITRES DES TÂCHES
ASSOCIÉS À LEUR CODE RESPECTIF

Tableau A.1
Liste des titres des tâches associés à leur code respectif

Code	Titre de la tâche	Enseignant
T1	Les enjeux des métropoles	P1
T2	Photoroman	
T3	Photoroman	P2
T4	Le conte	
T5	Les désastres naturels	P3
T6	Les gaz à effet de serre (GES)	
T7	L'écriture des nombres	P4
T8	La prononciation	
T9	L'emploi	P5
T10	RDI Junior	
T11	Une chanson pour Gabriella	P6
T12	La roulotte aux poupées	
T13	Bande dessinée	P7
T14	Plagiat	
T15	Photoroman	P8
T16	Questionnaire de grammaire	
T17	Documentaire : Jacques Plante	P9
T18	Guide de voyage	
T19	Le texte argumentatif	P10
T20	Carnet de voyage	

APPENDICE G

GRILLES DE DESCRIPTION DES VINGT TÂCHES EFFECTUÉES AVEC LES TIC

TITRE		Les enjeux des métropoles	P1	T1
NIVEAU		Secondaire 1		
OBJECTIFS		Écrire un texte informatif sous forme d'un article de journal. Faire un reportage télévisé de 1 à 2 minutes.		
DISPOSITIFS		Tâche interdisciplinaire (Univers social/Français). Tâche effectuée en équipe de 4 élèves. Ordinateurs (programme de traitement de texte <i>Word</i> , Internet), caméra vidéo.		
DESCRIPTION				
APPORT LANGAGIER	FONCTION	L'apport langagier sert à présenter de nouvelles informations. Consultation de sites Internet concernant les enjeux préétablis par l'enseignant : les déplacements, les logements, la gestion des déchets, la gestion de l'eau.		
	CARACTÉRISTIQUES LINGUISTIQUES	ASPECTS GRAMMATICaux Aucun aspect en particulier.		
		APPORT LANGAGIER MIS EN ÉVIDENCE Quelques sites sont construits à des fins éducatives pour l'enseignement de la géographie/univers social en français. Dans ces sites, les concepts importants en géographie sont soulignés.		
		APPORT LANGAGIER MODIFIÉ L'apport langagier n'est pas modifié.		
	QUANTITÉ	5		
	MOUVEMENTS NON LINGUISTIQUES ET MÉDIUM	Utilisation du clavier et de la souris. Apport langagier écrit.		
PRODUCTION LANGAGIÈRE	FONCTION	La production langagière sert à donner des informations concernant les enjeux de la métropole en composant un texte informatif sous forme d'un article de journal et en les présentant sous forme d'un reportage télévisé.		
	CARACTÉRISTIQUES LINGUISTIQUES	ASPECTS GRAMMATICaux La structure du texte informatif.		
		REMARQUER L'ERREUR À l'écrit, utilisation du programme de traitement de texte <i>Word</i> dans lequel l'élève peut choisir la langue. Dans ce cas, lorsqu'une erreur survient, le programme la souligne.		
		CORRIGER L'ERREUR Lorsque l'erreur est soulignée, les élèves peuvent cliquer sur la souris de droite. Le programme leur offre alors un choix de correction.		
	QUANTITÉ	4		
	MOUVEMENTS NON LINGUISTIQUES ET MÉDIUM	Utilisation du clavier et de la souris et d'une caméra vidéo. Production langagière écrite et vidéo.		
INTERACTION	FONCTION	L'interaction entre les élèves sert à écrire l'article de journal et à préparer les dialogues pour le reportage télévisé.		
	CARACTÉRISTIQUES LINGUISTIQUES	INTERACTION MODIFIÉE Quelques négociations sur la langue entre les élèves lors de la composition de l'article de journal et de la préparation du reportage télévisé, mais utilisation de la langue maternelle anglaise.		
	TYPE D'INTERACTION	Apprenants autour des TIC, 1 sens.		
	QUANTITÉ	2		
	MOUVEMENTS NON LINGUISTIQUES ET MÉDIUM	Interaction orale.		

TITRE		Photoroman	P1	T2
NIVEAU		Secondaire 1		
OBJECTIFS		Créer un Photoroman concernant une thématique sociale : ce qui préoccupe des jeunes de 13 ans (la 1 ^{re} cigarette, la 1 ^{re} consommation d'alcool, la 1 ^{re} relation amoureuse, les relations avec les parents, la cyberintimidation, etc.)		
DISPOSITIFS		Tâche effectuée en équipe de 4 élèves. Appareil photo numérique des élèves, Ordinateur (programme de présentation <i>PowerPoint</i> , Internet).		
DESCRIPTION				
APPORT LANGAGIER	FONCTION	L'apport langagier sert à présenter de nouvelles informations. Consultation de sites Internet concernant une thématique sociale.		
	CARACTÉRISTIQUES LINGUISTIQUES	ASPECTS GRAMMATICaux Aucun aspect en particulier.		
		APPORT LANGAGIER MIS EN ÉVIDENCE L'apport langagier n'est pas mis en évidence.		
		APPORT LANGAGIER MODIFIÉ L'apport langagier n'est pas modifié.		
	QUANTITÉ	3		
	MOUVEMENTS NON LINGUISTIQUES ET MÉDIUM	Utilisation du clavier et de la souris. Apport langagier écrit.		
	FONCTION	La production langagière sert à donner des informations sur l'une des thématiques sociales lors de la présentation écrite et orale de leur Photoroman à l'aide du programme de présentation <i>PowerPoint</i> .		
PRODUCTION LANGAGIÈRE	CARACTÉRISTIQUES LINGUISTIQUES	ASPECTS GRAMMATICaux Aucun aspect en particulier.		
		REMARQUER L'ERREUR À l'écrit, utilisation du programme de présentation <i>PowerPoint</i> dans lequel l'élève peut choisir la langue. Dans ce cas, lorsqu'une erreur survient, le programme la souligne.		
		CORRIGER L'ERREUR Lorsque l'erreur est soulignée, les élèves peuvent cliquer sur la souris de droite. Le programme leur offre alors un choix de correction.		
	QUANTITÉ	4		
	MOUVEMENTS NON LINGUISTIQUES ET MÉDIUM	Utilisation du clavier et de la souris. Production langagière écrite et orale.		
INTERACTION	FONCTION	L'interaction entre les élèves sert à écrire les dialogues du Photoroman et à préparer la présentation orale de leur travail.		
	CARACTÉRISTIQUES LINGUISTIQUES	INTERACTION MODIFIÉE Quelques négociations sur la langue entre les élèves lors de la création du Photoroman et de la préparation de sa présentation, mais utilisation de la langue maternelle anglaise.		
		TYPE D'INTERACTION Apprenants autour des TIC, 1 sens.		
	QUANTITÉ	3		
	MOUVEMENTS NON LINGUISTIQUES ET MÉDIUM	Interaction orale.		

TITRE		Photoroman	P2	T3
NIVEAU		Secondaire 4		
OBJECTIFS		Créer un photoroman concernant une thématique sociale : le racisme. Utiliser les verbes au passé.		
DISPOSITIFS		Tâche effectuée en équipe de 3 élèves. Ordinateur (programme <i>Movie Maker</i> , Internet), appareil photo numérique, micro.		
DESCRIPTION				
APPORT LANGAGIER	FONCTION	L'apport langagier sert à présenter de nouvelles informations. Consultation de sites Internet concernant la thématique sociale.		
	CARACTÉRISTIQUES LINGUISTIQUES	ASPECTS GRAMMATICaux Aucun aspect en particulier.		
		APPORT LANGAGIER MIS EN ÉVIDENCE L'apport langagier n'est pas mis en évidence.		
		APPORT LANGAGIER MODIFIÉ L'apport langagier n'est pas modifié.		
	QUANTITÉ	4		
PRODUCTION LANGAGIÈRE	MOUVEMENTS NON LINGUISTIQUES ET MÉDIUM	Utilisation du clavier et de la souris. Apport langagier écrit.		
	FONCTION	La production langagière sert à donner des informations sur la thématique sociale en créant un photoroman et en le présentant à l'aide du programme <i>Movie Maker</i> .		
	CARACTÉRISTIQUES LINGUISTIQUES	ASPECTS GRAMMATICaux Utilisation des verbes au passé dans leur production.		
		REMARQUER L'ERREUR Le programme <i>Movie Maker</i> n'offre pas la possibilité de remarquer les erreurs.		
		CORRIGER L'ERREUR Le programme <i>Movie Maker</i> n'offre pas la possibilité de corriger les erreurs.		
INTERACTION	QUANTITÉ	4		
	MOUVEMENTS NON LINGUISTIQUES ET MÉDIUM	Utilisation du clavier, de la souris d'un appareil photo numérique et d'un micro. Production langagière vidéo.		
	FONCTION	L'interaction entre les élèves sert à préparer et à écrire les dialogues à inclure dans le photoroman.		
	CARACTÉRISTIQUES LINGUISTIQUES	INTERACTION MODIFIÉE Peu de négociations sur la langue entre les élèves lors de la création du photoroman (élèves faibles) et utilisation de la langue maternelle anglaise.		
	TYPE D'INTERACTION	Apprenants autour des TIC, I sens.		
INTERACTION	QUANTITÉ	3		
	MOUVEMENTS NON LINGUISTIQUES ET MÉDIUM	Interaction orale.		

TITRE		Le conte	P2	T4
NIVEAU		Secondaire 3		
OBJECTIFS		Créer une animation représentant un conte sur le thème des dragons. Écrire des dialogues. Concorder le temps des verbes correctement.		
DISPOSITIFS		Tâche effectuée en équipe de 3 ou 4 élèves. Ordinateurs (programme de montage de film <i>Movie Maker</i> , Internet), appareil photo numérique, micro.		
DESCRIPTION				
APPORT LANGAGIER	FONCTION	L'apport langagier sert à présenter de nouvelles informations. Consultation de sites Internet concernant les dragons (pays d'origine, caractéristiques du dragon).		
	CARACTÉRISTIQUES LINGUISTIQUES	ASPECTS GRAMMATICaux Aucun aspect en particulier.		
		APPORT LANGAGIER MIS EN ÉVIDENCE L'apport langagier n'est pas mis en évidence.		
		APPORT LANGAGIER MODIFIÉ L'apport langagier n'est pas modifié.		
	QUANTITÉ	4		
	MOUVEMENTS NON LINGUISTIQUES ET MÉDIUM	Utilisation du clavier et de la souris. Apport langagier écrit.		
PRODUCTION LANGAGIÈRE	FONCTION	La production langagière sert à donner des informations en relatant l'histoire de leur conte. Elle sert à présenter leur animation à l'aide du programme <i>Movie Maker</i> .		
	CARACTÉRISTIQUES LINGUISTIQUES	ASPECTS GRAMMATICaux Concordance du temps des verbes dans les dialogues.		
		REMARQUER L'ERREUR Le programme <i>Movie Maker</i> n'offre pas la possibilité de remarquer les erreurs.		
		CORRIGER L'ERREUR Le programme <i>Movie Maker</i> n'offre pas la possibilité de corriger les erreurs.		
	QUANTITÉ	5		
	MOUVEMENTS NON LINGUISTIQUES ET MÉDIUM	Utilisation du clavier, de la souris et d'un appareil photo numérique et d'un micro. Production langagière vidéo.		
INTERACTION	FONCTION	L'interaction entre les élèves sert à écrire les dialogues à inclure dans leur conte.		
	CARACTÉRISTIQUES LINGUISTIQUES	INTERACTION MODIFIÉE Plusieurs négociations sur la langue entre les élèves lors de la création de l'animation.		
	TYPE D'INTERACTION	Apprenants autour des TIC, 1 sens.		
	QUANTITÉ	5		
	MOUVEMENTS NON LINGUISTIQUES ET MÉDIUM	Interaction orale.		

TITRE		Les désastres naturels	P3	T5
NIVEAU		Secondaire 1		
OBJECTIFS		Faire un reportage télévisé pour présenter un désastre naturel qui vient de se produire. Chaque élève joue un rôle (un lecteur de nouvelles, un journaliste, une victime, un expert décrivant le désastre). Expliquer les causes des désastres naturels et leurs effets sur le territoire et la population.		
DISPOSITIFS		Tâche interdisciplinaire (Univers social/Français). Tâche effectuée en équipe de 3 ou 4 élèves. Ordinateurs (programme de montage de film <i>Movie Maker</i> ou <i>IMovie</i> , Internet), caméra vidéo.		
DESCRIPTION				
APPORT LANGAGIER	FONCTION	L'apport langagier sert à présenter de nouvelles informations. Consultation de sites Internet concernant les désastres naturels.		
	CARACTÉRISTIQUES LINGUISTIQUES	ASPECTS GRAMMATICaux Aucun aspect en particulier.		
		APPORT LANGAGIER MIS EN ÉVIDENCE L'apport langagier n'est pas mis en évidence.		
		APPORT LANGAGIER MODIFIÉ L'apport langagier n'est pas modifié.		
	QUANTITÉ	1 (Les TIC ont surtout servi à la production de la tâche)		
PRODUCTION LANGAGIÈRE	MOUVEMENTS NON LINGUISTIQUES ET MÉDIUM	Utilisation du clavier et de la souris. Apport langagier écrit.		
	FONCTION	La production langagière sert à donner des informations concernant les causes des désastres naturels et leurs effets sur le territoire et la population en les présentant à la classe sous forme d'un reportage télévisé.		
	CARACTÉRISTIQUES LINGUISTIQUES	ASPECTS GRAMMATICaux Aucun aspect en particulier.		
		REMARQUER L'ERREUR Le programme pour faire un montage vidéo n'offre pas la possibilité de remarquer les erreurs.		
		CORRIGER L'ERREUR Le programme pour faire un montage vidéo n'offre pas la possibilité de corriger les erreurs.		
QUANTITÉ	5			
INTERACTION	MOUVEMENTS NON LINGUISTIQUES ET MÉDIUM	Utilisation du clavier et de la souris et d'une caméra vidéo. Production langagière vidéo.		
	FONCTION	L'interaction entre les élèves sert à préparer les dialogues à inclure dans leur reportage télévisé.		
	CARACTÉRISTIQUES LINGUISTIQUES	INTERACTION MODIFIÉE Quelques négociations sur la langue entre les élèves lors de la préparation du reportage télévisé.		
	TYPE D'INTERACTION	Apprenants autour des TIC, 1 sens.		
	QUANTITÉ	4		
INTERACTION	MOUVEMENTS NON LINGUISTIQUES ET MÉDIUM	Interaction orale.		

TITRE		Les gaz à effet de serre (GES)	P3	T6
NIVEAU		Secondaire 1		
OBJECTIFS		Calculer le nombre de tonnes de GES que l'automobile familiale émet annuellement. Évaluer leur empreinte écologique sur la terre.		
DISPOSITIFS		Tâche interdisciplinaire (Univers social/Français). Tâche effectuée individuellement. Ordinateurs (programme <i>Excel</i> , Internet, courriel).		
DESCRIPTION				
APPORT LANGAGIER	FONCTION	L'apport langagier sert à donner les consignes pour calculer les GES émis par l'automobile familiale. L'enseignant a envoyé par courriel les instructions pour faire ce calcul dans un fichier <i>Excel</i> . L'apport langagier sert aussi à fournir de nouvelles informations puisque l'enseignant a aussi envoyé par courriel l'adresse du site Internet des Ressources naturelles du Canada dans lequel l'élève devait consulter le guide de la consommation d'essence des automobiles vendues au Canada.		
	CARACTÉRISTIQUES LINGUISTIQUES	ASPECTS GRAMMATICaux Aucun aspect grammatical en particulier.		
		APPORT LANGAGIER MIS EN ÉVIDENCE L'apport langagier n'est pas mis en évidence.		
		APPORT LANGAGIER MODIFIÉ L'apport langagier n'est pas modifié.		
	QUANTITÉ	3		
	MOUVEMENTS NON LINGUISTIQUES ET MÉDIUM	Utilisation du clavier et de la souris. Apport langagier écrit.		
PRODUCTION LANGAGIÈRE	FONCTION	La production langagière sert à répondre aux questions en calculant le nombre total de tonnes de GES émis par le véhicule familial. Elle sert aussi à donner des informations en écrivant cinq stratégies pour tenter de réduire ce nombre.		
	CARACTÉRISTIQUES LINGUISTIQUES	ASPECTS GRAMMATICaux Aucun aspect grammatical en particulier.		
		REMARQUER L'ERREUR Le programme <i>Excel</i> n'offre pas la possibilité de remarquer les erreurs.		
		CORRIGER L'ERREUR Le programme <i>Excel</i> n'offre pas la possibilité de corriger les erreurs.		
	QUANTITÉ	2		
	MOUVEMENTS NON LINGUISTIQUES ET MÉDIUM	Utilisation du clavier et de la souris. Production langagière écrite.		
INTERACTION	FONCTION	L'interaction se fait entre l'apprenant et l'ordinateur. Dans cette interaction, l'ordinateur exécute la directive de l'apprenant. L'apprenant écrit le résultat de son calcul et les stratégies pour diminuer les GES émis par le véhicule familial.		
	CARACTÉRISTIQUES LINGUISTIQUES	INTERACTION MODIFIÉE L'interaction n'est pas modifiée.		
	TYPE D'INTERACTION	Apprenant / TIC, 1 ^{er} degré.		
	QUANTITÉ	1		
	MOUVEMENTS NON LINGUISTIQUES ET MÉDIUM	Utilisation du clavier et de la souris. Interaction écrite.		

TITRE		L'écriture des nombres	P4	T7
NIVEAU		Secondaire 2		
OBJECTIFS		Écrire les nombres correctement en sélectionnant le bon choix de réponse.		
DISPOSITIFS		Tâche effectuée individuellement. Ordinateurs (Internet).		
DESCRIPTION				
APPORT LANGAGIER	FONCTION	L'apport langagier présente des notions d'enseignement préalablement étudiées en classe (les nombres). L'apport langagier fournit aussi de nouvelles informations à l'intérieur des phrases à compléter.		
	CARACTÉRISTIQUES LINGUISTIQUES	ASPECTS GRAMMATICaux L'écriture des nombres.		
		APPORT LANGAGIER MIS EN ÉVIDENCE L'apport langagier est mis en évidence dans les choix de réponse (l'élève doit sélectionner la bonne façon d'écrire le nombre).		
		APPORT LANGAGIER MODIFIÉ L'apport langagier n'est pas modifié.		
	QUANTITÉ	3		
	MOUVEMENTS NON LINGUISTIQUES ET MÉDIUM	Utilisation du clavier et de la souris. Apport langagier écrit.		
PRODUCTION LANGAGIÈRE	FONCTION	La production langagière sert à répondre à des questions en sélectionnant la bonne façon d'écrire le nombre.		
	CARACTÉRISTIQUES LINGUISTIQUES	ASPECTS GRAMMATICaux L'écriture des nombres.		
		REMARQUER L'ERREUR L'exercice n'offre pas la possibilité de remarquer les erreurs de l'élève.		
		CORRIGER L'ERREUR L'exercice n'offre pas la possibilité de corriger les erreurs, mais l'élève peut reprendre le même module (les choix de réponse seront inversés).		
	QUANTITÉ	3		
	MOUVEMENTS NON LINGUISTIQUES ET MÉDIUM	Utilisation du clavier et de la souris. Production langagière écrite.		
INTERACTION	FONCTION	L'interaction se fait entre l'apprenant et l'ordinateur. Dans cette interaction, l'ordinateur exécute la directive de l'apprenant. L'élève inscrit sa réponse à l'endroit approprié et, selon sa réponse, l'ordinateur le félicite ou lui présente la règle grammaticale à observer.		
	CARACTÉRISTIQUES LINGUISTIQUES	INTERACTION MODIFIÉE L'interaction n'est pas modifiée.		
	TYPE D'INTERACTION	Apprenant / TIC, 2 ^e degré.		
	QUANTITÉ	5		
	MOUVEMENTS NON LINGUISTIQUES ET MÉDIUM	Utilisation du clavier et de la souris. Interaction écrite.		

TITRE		La prononciation	P4	T8
NIVEAU		Secondaire 2		
OBJECTIFS		Écouter la prononciation des mots proposés sur le site Internet et sélectionner la bonne prononciation parmi les choix de réponse.		
DISPOSITIFS		Tâche effectuée individuellement. Ordinateurs (Internet), écouteurs.		
DESCRIPTION				
APPORT LANGAGIER	FONCTION	L'apport langagier fournit de nouvelles informations dans les phrases écrites à l'ordinateur et le mot à écouter.		
	CARACTÉRISTIQUES LINGUISTIQUES	ASPECTS GRAMMATICAUX La prononciation.		
		APPORT LANGAGIER MIS EN ÉVIDENCE L'apport langagier est mis en évidence (le mot prononcé est en caractère gras dans la phrase) et dans les choix de réponse (l'élève doit sélectionner la bonne façon de prononcer le mot mis en évidence).		
		APPORT LANGAGIER MODIFIÉ L'apport langagier n'est pas modifié.		
	QUANTITÉ	4		
	MOUVEMENTS NON LINGUISTIQUES ET MÉDIUM	Utilisation du clavier, de la souris et des écouteurs. Apport langagier écrit et audio.		
PRODUCTION LANGAGIÈRE	FONCTION	La production langagière sert à répondre aux questions en sélectionnant la bonne façon de prononcer le mot.		
	CARACTÉRISTIQUES LINGUISTIQUES	ASPECTS GRAMMATICAUX La prononciation.		
		REMARQUER L'ERREUR L'exercice n'offre pas la possibilité de remarquer les erreurs de l'élève.		
		CORRIGER L'ERREUR L'exercice n'offre pas la possibilité de corriger les erreurs, mais l'élève peut reprendre le même module (les choix de réponse seront inversés).		
	QUANTITÉ	2		
INTERACTION	MOUVEMENTS NON LINGUISTIQUES ET MÉDIUM	Utilisation du clavier et de la souris. Production langagière écrite.		
	FONCTION	L'interaction se fait entre l'apprenant et l'ordinateur. Dans cette interaction, l'ordinateur exécute la directive de l'apprenant. L'élève inscrit sa réponse à l'endroit approprié et, selon sa sélection, l'ordinateur donne une rétroaction indiquant s'il a choisi la bonne ou une mauvaise réponse.		
	CARACTÉRISTIQUES LINGUISTIQUES	INTERACTION MODIFIÉE L'interaction n'est pas modifiée.		
	TYPE D'INTERACTION	Apprenant / TIC, 2 ^e degré.		
	QUANTITÉ	4		
	MOUVEMENTS NON LINGUISTIQUES ET MÉDIUM	Utilisation du clavier, de la souris et des écouteurs. Interaction écrite et audio.		

TITRE		L'emploi	P5	T9
NIVEAU		Secondaire 5		
OBJECTIFS		Se familiariser avec le monde du travail. Se créer un profil d'utilisateur sur le site d'Emploi Canada pour écrire un curriculum vitae en ligne et une lettre de présentation. Faire les tests d'aptitude sur le site.		
DISPOSITIFS		Tâche effectuée individuellement. Ordinateurs (Internet).		
DESCRIPTION				
APPORT LANGAGIER	FONCTION	L'apport langagier sert à fournir de nouvelles informations provenant du site Internet d'emploi Canada dans lequel l'élève doit faire les tests d'aptitude et consulter les offres d'emploi. L'apport langagier sert aussi à donner des consignes pour que l'élève complète son curriculum vitae et sa lettre de présentation en ligne.		
	CARACTÉRISTIQUES LINGUISTIQUES	ASPECTS GRAMMATICaux Aucun aspect grammatical en particulier.		
		APPORT LANGAGIER MIS EN ÉVIDENCE L'apport langagier n'est pas mis en évidence.		
		APPORT LANGAGIER MODIFIÉ L'apport langagier n'est pas modifié.		
	QUANTITÉ	4		
	MOUVEMENTS NON LINGUISTIQUES ET MÉDIUM	Utilisation du clavier et de la souris. Apport langagier écrit.		
PRODUCTION LANGAGIÈRE	FONCTION	La production langagière sert à répondre aux questions des tests d'aptitude. Elle sert aussi à donner des informations personnelles en écrivant une lettre de présentation et un curriculum vitae.		
	CARACTÉRISTIQUES LINGUISTIQUES	ASPECTS GRAMMATICaux Aucun aspect grammatical en particulier.		
		REMARQUER L'ERREUR Le site n'offre pas la possibilité de remarquer les erreurs.		
		CORRIGER L'ERREUR Le site n'offre pas la possibilité de corriger les erreurs.		
	QUANTITÉ	4		
	MOUVEMENTS NON LINGUISTIQUES ET MÉDIUM	Utilisation du clavier et de la souris. Production langagière écrite.		
INTERACTION	FONCTION	L'interaction se fait entre l'apprenant et l'ordinateur. Dans cette interaction, l'ordinateur exécute la directive de l'apprenant.		
	CARACTÉRISTIQUES LINGUISTIQUES	INTERACTION MODIFIÉE L'interaction n'est pas modifiée.		
	TYPE D'INTERACTION	Apprenant / TIC, 1 ^{er} degré.		
	QUANTITÉ	5		
	MOUVEMENTS NON LINGUISTIQUES ET MÉDIUM	Utilisation du clavier et de la souris. Interaction écrite.		

TITRE		RDI Junior	P5	T10
NIVEAU		Secondaire 5		
OBJECTIFS		Écouter et comprendre une nouvelle de l'actualité. Répondre à des questions de compréhension. Formuler une opinion.		
DISPOSITIFS		Tâche effectuée individuellement. Ordinateurs (Internet), projecteur électronique.		
DESCRIPTION				
APPORT LANGAGIER	FONCTION	L'apport langagier sert à présenter de nouvelles informations à l'intérieur d'une capsule d'une nouvelle de l'actualité provenant du site Internet RDI Junior.		
	CARACTÉRISTIQUES LINGUISTIQUES	ASPECTS GRAMMATICAUX Aucun aspect en particulier.		
		APPORT LANGAGIER MIS EN ÉVIDENCE L'apport langagier n'est pas mis en évidence.		
		APPORT LANGAGIER MODIFIÉ L'apport langagier est modifié, après la présentation de la nouvelle, il y a quelques questions concernant le sujet et aussi quelques définitions de termes importants à retenir.		
	QUANTITÉ	5		
	MOUVEMENTS NON LINGUISTIQUES ET MÉDIUM	Utilisation du projecteur électronique par l'enseignant. Apport langagier vidéo.		
PRODUCTION LANGAGIÈRE	FONCTION	La production langagière sert à répondre à des questions dans un dossier sur papier.		
	CARACTÉRISTIQUES LINGUISTIQUES	ASPECTS GRAMMATICAUX Aucun aspect en particulier.		
		REMARQUER L'ERREUR La tâche n'offre pas la possibilité de remarquer les erreurs.		
		CORRIGER L'ERREUR La tâche n'offre pas la possibilité de corriger les erreurs.		
	QUANTITÉ	3		
	MOUVEMENTS NON LINGUISTIQUES ET MÉDIUM	Production langagière écrite sur papier.		
INTERACTION	FONCTION	L'interaction consiste à la projection de la capsule d'une nouvelle. L'interaction sert à avoir une discussion en échangeant les opinions des élèves dans le groupe classe suite au visionnement de la capsule. La capsule étant le déclencheur de la discussion en classe.		
	CARACTÉRISTIQUES LINGUISTIQUES	INTERACTION MODIFIÉE Quelques négociations sur la langue entre les élèves lors de la discussion en classe.		
	TYPE D'INTERACTION	Apprenants autour des TIC, 1 sens.		
	QUANTITÉ	2		
	MOUVEMENTS NON LINGUISTIQUES ET MÉDIUM	Interaction orale.		

TITRE		Une chanson pour Gabriella	P6	T11
NIVEAU		Secondaire 4		
OBJECTIFS		Lire le roman Une chanson pour Gabriella. Créer une animation sur un des chapitres du roman en faisant un montage à partir de photos prises sur Internet.		
DISPOSITIFS		Tâche effectuée en équipe de 2 élèves. Ordinateurs (programme <i>Movie Maker</i> , Internet).		
DESCRIPTION				
APPORT LANGAGIER	FONCTION	L'apport langagier consiste en un chapitre du roman. Il sert à présenter des notions préalablement étudiées en classe.		
	CARACTÉRISTIQUES LINGUISTIQUES	ASPECTS GRAMMATICaux Aucun aspect en particulier.		
		APPORT LANGAGIER MIS EN ÉVIDENCE L'apport langagier n'est pas mis en évidence.		
		APPORT LANGAGIER MODIFIÉ L'apport langagier n'est pas modifié.		
	QUANTITÉ	3		
	MOUVEMENTS NON LINGUISTIQUES ET MÉDIUM	Apport langagier écrit sur papier.		
PRODUCTION LANGAGIÈRE	FONCTION	La production langagière sert à donner des informations concernant l'un des chapitres du roman en écrivant un texte et des dialogues pour créer une animation à l'aide du programme <i>Movie Maker</i> .		
	CARACTÉRISTIQUES LINGUISTIQUES	ASPECTS GRAMMATICaux Aucun aspect en particulier.		
		REMARQUER L'ERREUR Le programme <i>Movie Maker</i> n'offre pas la possibilité de remarquer les erreurs.		
		CORRIGER L'ERREUR Le programme <i>Movie Maker</i> n'offre pas la possibilité de corriger les erreurs.		
	QUANTITÉ	3		
	MOUVEMENTS NON LINGUISTIQUES ET MÉDIUM	Utilisation du clavier et de la souris. Production langagière écrite.		
INTERACTION	FONCTION	L'interaction entre les élèves sert à écrire le texte et les dialogues qui serviront à relater le chapitre du roman choisi dans leur l'animation.		
	CARACTÉRISTIQUES LINGUISTIQUES	INTERACTION MODIFIÉE Plusieurs négociations sur la langue entre les élèves lors de la création de l'animation, mais utilisation de la langue maternelle anglaise.		
	TYPE D'INTERACTION	Apprenants autour des TIC, l sens.		
	QUANTITÉ	4		
	MOUVEMENTS NON LINGUISTIQUES ET MÉDIUM	Interaction orale.		

TITRE		La roulotte aux poupées	P6	T12
NIVEAU		Secondaire 4		
OBJECTIFS		Lire la pièce de théâtre La roulotte aux poupées. Interpréter une scène de la pièce de théâtre en modifiant les dialogues et en y ajoutant une touche créatrice.		
DISPOSITIFS		Tâche effectuée en équipe de 4 élèves. Ordinateurs (programme de traitement de texte <i>Word</i> et programme de montage de film <i>Movie Maker</i> , Internet), caméra vidéo.		
DESCRIPTION				
APPORT LANGAGIER	FONCTION	L'apport langagier consiste en une scène de la pièce de théâtre. Il sert à présenter des notions préalablement étudiées en classe.		
	CARACTÉRISTIQUES LINGUISTIQUES	ASPECTS GRAMMATICaux Aucun aspect en particulier.		
		APPORT LANGAGIER MIS EN ÉVIDENCE L'apport langagier n'est pas mis en évidence.		
		APPORT LANGAGIER MODIFIÉ L'apport langagier n'est pas modifié.		
	QUANTITÉ	4		
	MOUVEMENTS NON LINGUISTIQUES ET MÉDIUM	Apport langagier écrit sur papier.		
PRODUCTION LANGAGIÈRE	FONCTION	La production langagière sert à donner des informations concernant l'une des scènes de la pièce de théâtre en composant les dialogues de la scène et en l'interprétant à la classe sous forme de vidéo.		
	CARACTÉRISTIQUES LINGUISTIQUES	ASPECTS GRAMMATICaux Aucun aspect en particulier.		
		REMARQUER L'ERREUR À l'écrit, utilisation du programme de traitement de texte <i>Word</i> dans lequel l'élève peut choisir la langue. Dans ce cas, lorsqu'une erreur survient, le programme la souligne.		
		CORRIGER L'ERREUR Lorsque l'erreur est soulignée à l'écrit, les élèves peuvent cliquer sur la souris de droite. Le programme <i>Word</i> leur offre alors un choix de correction.		
	QUANTITÉ	5		
	MOUVEMENTS NON LINGUISTIQUES ET MÉDIUM	Utilisation du clavier, de la souris et de la caméra vidéo. Production langagière écrite et vidéo.		
INTERACTION	FONCTION	L'interaction entre les élèves sert à écrire les dialogues pour acter la scène de la pièce de théâtre choisie.		
	CARACTÉRISTIQUES LINGUISTIQUES	INTERACTION MODIFIÉE Plusieurs négociations sur la langue entre les élèves lors de la création de leur vidéo, mais utilisation de la langue maternelle anglaise.		
	TYPE D'INTERACTION	Apprenants autour des TIC, 1 sens.		
	QUANTITÉ	5		
	MOUVEMENTS NON LINGUISTIQUES ET MÉDIUM	Interaction orale.		

TITRE		Bande dessinée	P7	T13
NIVEAU		Secondaire 1		
OBJECTIFS		Décrire un personnage de Bande dessinée (caractéristiques physiques, forces et faiblesses). Accorder correctement les adjectifs de couleur.		
DISPOSITIFS		Tâche effectuée en équipe de 4 élèves. Ordinateurs (programme de traitement de texte <i>Word</i> , Internet).		
DESCRIPTION				
APPORT LANGAGIER	FONCTION	L'apport langagier sert à présenter de nouvelles informations par le biais de l'Internet lorsque les élèves vont chercher des informations au sujet d'un personnage de Bande dessinée.		
	CARACTÉRISTIQUES LINGUISTIQUES	ASPECTS GRAMMATICaux Aucun aspect en particulier.		
		APPORT LANGAGIER MIS EN ÉVIDENCE L'apport langagier n'est pas mis en évidence.		
		APPORT LANGAGIER MODIFIÉ L'apport langagier n'est pas modifié.		
	QUANTITÉ	4		
	MOUVEMENTS NON LINGUISTIQUES ET MÉDIUM	Utilisation du clavier et de la souris. Apport langagier écrit.		
PRODUCTION LANGAGIÈRE	FONCTION	La production langagière sert à donner des informations concernant un personnage de Bande dessinée en prenant soin d'écrire les adjectifs de couleur pour mieux décrire le personnage choisi.		
	CARACTÉRISTIQUES LINGUISTIQUES	ASPECTS GRAMMATICaux Accord des adjectifs de couleur.		
		REMARQUER L'ERREUR À l'écrit, utilisation du programme de traitement de texte <i>Word</i> dans lequel l'élève peut choisir la langue. Dans ce cas, lorsqu'une erreur survient, le programme la souligne.		
		CORRIGER L'ERREUR Lorsque l'erreur est soulignée, les élèves peuvent cliquer sur la souris de droite. Le programme leur offre alors un choix de correction.		
	QUANTITÉ	3		
	MOUVEMENTS NON LINGUISTIQUES ET MÉDIUM	Utilisation du clavier et de la souris. Production langagière écrite.		
INTERACTION	FONCTION	L'interaction entre les élèves sert à écrire un texte pour faire la description d'un personnage de Bande dessinée.		
	CARACTÉRISTIQUES LINGUISTIQUES	INTERACTION MODIFIÉE Peu de négociations sur la langue entre les élèves lors de la réalisation de la tâche et utilisation de la langue maternelle anglaise.		
	TYPE D'INTERACTION	Apprenants autour des TIC, 1 sens.		
	QUANTITÉ	3		
	MOUVEMENTS NON LINGUISTIQUES ET MÉDIUM	Interaction orale.		

TITRE		Plagiat	P7	T14
NIVEAU		Secondaire 5		
OBJECTIFS		Lire des articles de journaux. Écrire un texte d'opinion concernant le plagiat.		
DISPOSITIFS		Tâche effectuée individuellement. Ordinateurs (programme de traitement de texte <i>Word</i> , Internet).		
DESCRIPTION				
APPORT LANGAGIER	FONCTION	L'apport langagier sert à présenter de nouvelles informations. Consultation sur Internet d'articles de différents journaux concernant le sujet à l'étude, le plagiat.		
	CARACTÉRISTIQUES LINGUISTIQUES	ASPECTS GRAMMATICAUX Aucun aspect grammatical en particulier.		
		APPORT LANGAGIER MIS EN ÉVIDENCE L'apport langagier n'est pas mis en évidence.		
		APPORT LANGAGIER MODIFIÉ L'apport langagier n'est pas modifié.		
	QUANTITÉ	4		
	MOUVEMENTS NON LINGUISTIQUES ET MÉDIUM	Utilisation du clavier et de la souris. Apport langagier écrit.		
PRODUCTION LANGAGIÈRE	FONCTION	La production langagière sert à donner des informations sur le sujet du plagiat en écrivant un texte d'opinion.		
	CARACTÉRISTIQUES LINGUISTIQUES	ASPECTS GRAMMATICAUX La structure du texte d'opinion. L'élève doit aussi respecter une grille de correction en lien avec les erreurs grammaticales et de syntaxe.		
		REMARQUER L'ERREUR À l'écrit, utilisation du programme de traitement de texte <i>Word</i> dans lequel l'élève peut choisir la langue. Dans ce cas, lorsqu'une erreur survient, le programme la souligne.		
		CORRIGER L'ERREUR Lorsque l'erreur est soulignée, les élèves peuvent cliquer sur la souris de droite. Le programme leur offre alors un choix de correction.		
	QUANTITÉ	5		
	MOUVEMENTS NON LINGUISTIQUES ET MÉDIUM	Utilisation du clavier et de la souris. Production langagière écrite.		
INTERACTION	FONCTION	L'interaction se fait entre l'apprenant et l'ordinateur. Dans cette interaction, l'ordinateur exécute la directive de l'apprenant. L'apprenant écrit son texte d'opinion.		
	CARACTÉRISTIQUES LINGUISTIQUES	INTERACTION MODIFIÉE L'interaction n'est pas modifiée.		
	TYPE D'INTERACTION	Apprenant / TIC, 1 ^{er} degré.		
	QUANTITÉ	1		
	MOUVEMENTS NON LINGUISTIQUES ET MÉDIUM	Utilisation du clavier et de la souris. Interaction écrite.		

TITRE		Photoroman	P8	T15
NIVEAU		Secondaire 3		
OBJECTIFS		Créer un Photoroman concernant une thématique : ce qui préoccupe des jeunes de secondaire 3. Accorder correctement les verbes. Respecter le schéma narratif.		
DISPOSITIFS		Tâche effectuée en équipe de 3 ou 4 élèves. Appareil photo numérique, Ordinateur (programme de présentation <i>PowerPoint</i> , Internet).		
DESCRIPTION				
APPORT LANGAGIER	FONCTION	L'apport langagier sert à présenter de nouvelles informations. Consultation de sites Internet concernant une thématique sociale.		
	CARACTÉRISTIQUES LINGUISTIQUES	ASPECTS GRAMMATICaux Aucun aspect en particulier.		
		APPORT LANGAGIER MIS EN ÉVIDENCE L'apport langagier n'est pas mis en évidence.		
		APPORT LANGAGIER MODIFIÉ L'apport langagier n'est pas modifié.		
	QUANTITÉ	3		
PRODUCTION LANGAGIÈRE	MOUVEMENTS NON LINGUISTIQUES ET MÉDIUM	Utilisation du clavier et de la souris. Apport langagier écrit.		
	FONCTION	La production langagière sert à donner des informations sur l'une des thématiques sociales lors de la présentation écrite et orale de leur Photoroman à l'aide du programme de présentation <i>PowerPoint</i> .		
	CARACTÉRISTIQUES LINGUISTIQUES	ASPECTS GRAMMATICaux La structure du schéma narratif et l'accord des verbes.		
		REMARQUER L'ERREUR À l'écrit, utilisation du programme de présentation <i>PowerPoint</i> dans lequel l'élève peut choisir la langue d'utilisation. Dans ce cas, lorsqu'une erreur survient, le programme la souligne.		
		CORRIGER L'ERREUR Lorsque l'erreur est soulignée, les élèves peuvent cliquer sur la souris de droite. Le programme leur offre alors un choix de correction.		
INTERACTION	QUANTITÉ	5		
	MOUVEMENTS NON LINGUISTIQUES ET MÉDIUM	Utilisation du clavier et de la souris. Production langagière écrite et orale.		
	FONCTION	L'interaction entre les élèves sert à écrire les dialogues du Photoroman et à préparer la présentation orale de leur travail.		
	CARACTÉRISTIQUES LINGUISTIQUES	INTERACTION MODIFIÉE Quelques négociations sur la langue entre les élèves lors de la rédaction des dialogues pour le Photoroman.		
	TYPE D'INTERACTION	Apprenants autour des TIC, 1 sens.		
INTERACTION	QUANTITÉ	4		
	MOUVEMENTS NON LINGUISTIQUES ET MÉDIUM	Interaction orale.		

TITRE		Questionnaire de grammaire	P8	T16
NIVEAU		Secondaire 3		
OBJECTIFS		Présenter une règle de grammaire. Créer un questionnaire destiné aux autres élèves de la classe.		
DISPOSITIFS		Tâche effectuée en équipe de 2 ou 3 élèves. Ordinateurs (programme de présentation <i>PowerPoint</i>), projecteur.		
DESCRIPTION				
APPORT LANGAGIER	FONCTION	L'apport langagier sert à présenter des informations déjà étudiées. Il consiste aux présentations orales des élèves concernant une règle grammaticale et au questionnaire présentant des exercices sur la règle. Dans les exercices, l'apport langagier présente de nouvelles informations.		
	CARACTÉRISTIQUES LINGUISTIQUES	ASPECTS GRAMMATICaux Une règle de grammaire choisie par l'équipe.		
		APPORT LANGAGIER MIS EN ÉVIDENCE L'apport langagier est mis en évidence, la règle de grammaire est explicitée par les élèves qui la présentent.		
		APPORT LANGAGIER MODIFIÉ L'apport langagier est modifié, les élèves peuvent poser des questions à l'équipe présentant la règle.		
		QUANTITÉ	4	
	MVTS NON LING. ET MÉDIUM	Utilisation du clavier et de la souris et d'un projecteur. Apport langagier écrit et oral.		
PRODUCTION LANGAGIÈRE	FONCTION	La production langagière sert à donner des informations en présentant oralement en classe la règle de grammaire et en rédigeant un questionnaire destiné aux élèves dans lequel il y a quelques exercices structuraux en lien avec la règle. La production langagière sert aussi à répondre aux questions du questionnaire.		
	CARACTÉRISTIQUES LINGUISTIQUES	ASPECTS GRAMMATICaux Une règle de grammaire choisie par l'équipe.		
		REMARQUER L'ERREUR À l'écrit, utilisation du programme de présentation <i>PowerPoint</i> dans lequel l'équipe peut choisir la langue. Dans ce cas, lorsqu'une erreur survient, le programme la souligne. Pour l'élève répondant au questionnaire, il n'a pas la possibilité de remarquer l'erreur.		
		CORRIGER L'ERREUR Lorsque l'erreur est soulignée, l'équipe peuvent cliquer sur la souris de droite. Le programme lui offre alors un choix de correction. Pour l'élève répondant au questionnaire, il n'y a pas la possibilité de corriger l'erreur.		
		QUANTITÉ	4	
	MVTS NON LING. ET MÉDIUM	Utilisation du clavier, de la souris et du projecteur. Production langagière écrite et orale.		
INTERACTION	FONCTION	L'interaction entre les élèves sert à écrire la règle de grammaire et à préparer un questionnaire en lien avec cette règle à l'aide du programme <i>PowerPoint</i> . Elle sert aussi à préparer la présentation orale de la règle de grammaire. L'élève qui répond au questionnaire doit inscrire sa réponse à l'endroit approprié, l'ordinateur exécute son ordre.		
	CARACTÉRISTIQUES LINGUISTIQUES	INTERACTION MODIFIÉE Beaucoup de négociations sur la langue entre les élèves lors de la passation du questionnaire.		
	TYPE D'INTERACTION	Apprenants autour des TIC, 1 sens, pour l'équipe présentant la règle. Apprenant / TIC, 1 ^{er} degré, pour l'élève répondant au questionnaire.		
	QUANTITÉ	5		
	MVTS NON LING. ET MÉDIUM	Utilisation du clavier et de la souris. Interaction orale et écrite.		

TITRE		Documentaire : Jacques Plante	P9	T17
NIVEAU		Secondaire 3		
OBJECTIFS		Écouter et comprendre un documentaire. Répondre à des questions de compréhension.		
DISPOSITIFS		Tâche effectuée individuellement. Ordinateur, projecteur électronique, <i>Tableau interactif</i> .		
DESCRIPTION				
APPORT LANGAGIER	FONCTION	L'apport langagier sert à présenter de nouvelles informations dans un documentaire historique relatant la carrière de Jacques Plante.		
	CARACTÉRISTIQUES LINGUISTIQUES	ASPECTS GRAMMATICaux Aucun aspect en particulier.		
		APPORT LANGAGIER MIS EN ÉVIDENCE L'apport langagier est mis en évidence. L'enseignant arrête la projection du documentaire pour attirer l'attention des élèves sur certains mots de vocabulaire.		
		APPORT LANGAGIER MODIFIÉ L'apport langagier n'est pas modifié.		
	QUANTITÉ	5		
	MOUVEMENTS NON LINGUISTIQUES ET MÉDIUM	Utilisation du projecteur électronique par l'enseignant. Apport langagier vidéo.		
PRODUCTION LANGAGIÈRE	FONCTION	La production langagière sert à répondre à des questions dans un questionnaire sur papier. Ce questionnaire est aussi projeté sur le <i>Tableau interactif</i> lors de sa correction.		
	CARACTÉRISTIQUES LINGUISTIQUES	ASPECTS GRAMMATICaux Aucun aspect en particulier.		
		REMARQUER L'ERREUR La tâche n'offre pas la possibilité de remarquer les erreurs.		
		CORRIGER L'ERREUR La tâche n'offre pas la possibilité de corriger les erreurs.		
	QUANTITÉ	2		
MOUVEMENTS NON LINGUISTIQUES ET MÉDIUM	Production langagière écrite sur papier.			
INTERACTION	FONCTION	L'interaction consiste en la projection du documentaire et du questionnaire dédiés aux élèves. Lors de la correction du questionnaire, un élève dans la classe est invité à inscrire sa réponse sur le <i>Tableau interactif</i> permettant ainsi une correction collective.		
	CARACTÉRISTIQUES LINGUISTIQUES	INTERACTION MODIFIÉE L'interaction n'est pas modifiée.		
	TYPE D'INTERACTION	Apprenants autour des TIC, 1 sens.		
	QUANTITÉ	3		
	MOUVEMENTS NON LINGUISTIQUES ET MÉDIUM	Utilisation du <i>Tableau interactif</i> . Interaction écrite.		

TITRE		Guide de voyage	P9	T18
NIVEAU		Secondaire 3		
OBJECTIFS		Élargir ses connaissances relativement à une ville canadienne. Utiliser les verbes à l'impératif. Utiliser les TIC.		
DISPOSITIFS		Tâche effectuée en équipe de 3 ou 4 élèves. Ordinateurs (programme de traitement de texte <i>Word</i> , Internet).		
DESCRIPTION				
APPORT LANGAGIER	FONCTION	L'apport langagier sert à présenter de nouvelles informations. Consultation de sites Internet concernant la ville canadienne choisie par les élèves.		
	CARACTÉRISTIQUES LINGUISTIQUES	ASPECTS GRAMMATICaux Aucun aspect en particulier.		
		APPORT LANGAGIER MIS EN ÉVIDENCE L'apport langagier n'est pas mis en évidence.		
		APPORT LANGAGIER MODIFIÉ L'apport langagier n'est pas modifié.		
	QUANTITÉ	5		
	MOUVEMENTS NON LINGUISTIQUES ET MÉDIUM	Utilisation du clavier et de la souris. Apport langagier écrit.		
PRODUCTION LANGAGIÈRE	FONCTION	La production langagière sert à donner des informations en écrivant un guide de voyage dans lequel l'élève doit créer un itinéraire d'une longueur d'une semaine en s'assurant d'utiliser les verbes à l'impératif pour donner les directions pour se rendre aux activités proposées dans l'itinéraire.		
	CARACTÉRISTIQUES LINGUISTIQUES	ASPECTS GRAMMATICaux Les verbes à l'impératif.		
		REMARQUER L'ERREUR À l'écrit, utilisation du programme de traitement de texte <i>Word</i> dans lequel l'élève peut choisir la langue. Dans ce cas, lorsqu'une erreur survient, le programme la souligne.		
		CORRIGER L'ERREUR Lorsque l'erreur est soulignée, les élèves peuvent cliquer sur la souris de droite. Le programme leur offre alors un choix de correction.		
	QUANTITÉ	3		
	MOUVEMENTS NON LINGUISTIQUES ET MÉDIUM	Utilisation du clavier et de la souris. Production langagière écrite.		
INTERACTION	FONCTION	L'interaction entre les élèves sert à écrire le guide de voyage.		
	CARACTÉRISTIQUES LINGUISTIQUES	INTERACTION MODIFIÉE Quelques négociations sur la langue entre les élèves lors de la composition de leur guide de voyage, mais utilisation de la langue maternelle anglaise.		
	TYPE D'INTERACTION	Apprenants autour des TIC, 1 sens.		
	QUANTITÉ	4		
	MOUVEMENTS NON LINGUISTIQUES ET MÉDIUM	Interaction orale.		

TITRE		Le texte argumentatif	P10	T19
NIVEAU		Secondaire 3		
OBJECTIFS		Comprendre la structure d'un texte argumentatif. Écrire un texte argumentatif.		
DISPOSITIFS		Tâche effectuée individuellement. Ordinateurs (programme de traitement de texte <i>Word</i>).		
DESCRIPTION				
APPORT LANGAGIER	FONCTION	L'apport langagier consiste aux notes de cours prises par l'élève lors de cours préalables à la réalisation de la tâche.		
	CARACTÉRISTIQUES LINGUISTIQUES	ASPECTS GRAMMATICaux La structure du texte argumentatif.		
		APPORT LANGAGIER MIS EN ÉVIDENCE L'apport langagier n'est pas mis en évidence.		
		APPORT LANGAGIER MODIFIÉ L'apport langagier n'est pas modifié.		
	QUANTITÉ	4		
	MOUVEMENTS NON LINGUISTIQUES ET MÉDIUM	Apport langagier écrit sur papier.		
PRODUCTION LANGAGIÈRE	FONCTION	La production langagière sert à donner des informations en écrivant un texte qui respecte la structure du texte argumentatif.		
	CARACTÉRISTIQUES LINGUISTIQUES	ASPECTS GRAMMATICaux La structure du texte argumentatif.		
		REMARQUER L'ERREUR Utilisation du programme de traitement de texte <i>Word</i> dans lequel l'élève peut choisir la langue. Dans ce cas, lorsqu'une erreur survient, le programme la souligne.		
		CORRIGER L'ERREUR Lorsque l'erreur est soulignée, les élèves peuvent cliquer sur la souris de droite. Le programme leur offre alors un choix de correction.		
	QUANTITÉ	3		
	MOUVEMENTS NON LINGUISTIQUES ET MÉDIUM	Utilisation du clavier et de la souris. Production langagière écrite.		
INTERACTION	FONCTION	L'interaction se fait entre l'apprenant et l'ordinateur. Dans cette interaction, l'ordinateur exécute la directive de l'apprenant. L'apprenant écrit son texte argumentatif.		
	CARACTÉRISTIQUES LINGUISTIQUES	INTERACTION MODIFIÉE L'interaction n'est pas modifiée.		
	TYPE D'INTERACTION	Apprenant / TIC, 1 ^{er} degré.		
	QUANTITÉ	2		
	MOUVEMENTS NON LINGUISTIQUES ET MÉDIUM	Utilisation du clavier et de la souris. Interaction écrite.		

TITRE		Carnet de voyage	P10	T20
NIVEAU		Secondaire 3		
OBJECTIFS		Créer un carnet de voyage au sujet de trois pays. Écrire un texte descriptif. Accorder le groupe nominal (GN) et le groupe verbal (GV) correctement.		
DISPOSITIFS		Tâche effectuée en équipe de 3 élèves (chaque élève de l'équipe ayant un pays différent). Ordinateurs (programme de traitement de texte <i>Word</i> , Internet).		
DESCRIPTION				
APPORT LANGAGIER	FONCTION	L'apport langagier sert à présenter de nouvelles informations. Consultation de sites Internet préalablement choisis par l'enseignant pour trouver les informations pertinentes à leurs pays.		
	CARACTÉRISTIQUES LINGUISTIQUES	ASPECTS GRAMMATICaux Aucun aspect en particulier.		
		APPORT LANGAGIER MIS EN ÉVIDENCE L'apport langagier n'est pas mis en évidence.		
		APPORT LANGAGIER MODIFIÉ L'apport langagier n'est pas modifié.		
	QUANTITÉ	3 (consultation de sites Internet en anglais)		
	MOUVEMENTS NON LINGUISTIQUES ET MÉDIUM	Utilisation du clavier et de la souris. Apport langagier écrit.		
PRODUCTION LANGAGIÈRE	FONCTION	La production langagière sert à donner des informations générales concernant les pays choisis et quelques faits saillants en écrivant un texte descriptif et en les présentant oralement à la classe.		
	CARACTÉRISTIQUES LINGUISTIQUES	ASPECTS GRAMMATICaux L'accord dans le GN et le GV.		
		REMARQUER L'ERREUR À l'écrit, utilisation du programme de traitement de texte <i>Word</i> dans lequel l'élève peut choisir la langue. Dans ce cas, lorsqu'une erreur survient, le programme la souligne.		
		CORRIGER L'ERREUR Lorsque l'erreur est soulignée, les élèves peuvent cliquer sur la souris de droite. Le programme leur offre alors un choix de correction.		
	QUANTITÉ	5		
	MOUVEMENTS NON LINGUISTIQUES ET MÉDIUM	Utilisation du clavier et de la souris. Production langagière écrite et orale.		
INTERACTION	FONCTION	L'interaction entre les élèves sert à écrire un texte descriptif et à préparer les dialogues pour la présentation orale.		
	CARACTÉRISTIQUES LINGUISTIQUES	INTERACTION MODIFIÉE Quelques négociations sur la langue entre les élèves lors de la préparation de leur production écrite et orale, mais utilisation de la langue maternelle anglaise.		
	TYPE D'INTERACTION	Apprenants autour des TIC, 1 sens.		
	QUANTITÉ	2 (peu d'interactions en français)		
	MOUVEMENTS NON LINGUISTIQUES ET MÉDIUM	Interaction orale.		

RÉFÉRENCES

- Abrami, Philip C. 2001. «Understanding and Promoting Complex Learning Using Technology». *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*. vol. 7, no 2-3, p. 113-136.
- Adnanes, M., et W. M. Ronning. 1998. «Computer-Networks in Education--A Better Way To Learn?». *Journal of Computer Assisted Learning*. vol. 14, no 2, p. 148-157.
- Altet, Marguerite. 2001. «Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser». In *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies? Quelles compétences?*, 3e éd., Léopold Paquay, Marguerite Altet, Evelyne Charlier et Philippe Perrenoud, p. 27-40. Bruxelles: De Boeck Université.
- Bax, Stephen. 2003. «CALL -- Past, Present, and Future». *System*. vol. 31, no 1, p. 13-28.
- Berten, Fernand. 1999. «Correcteurs orthographiques et enseignement du français». En ligne. <<http://users.skynet.be/ameurant/francinfo/correcteur/correcteur.html>>. Consulté le 23 janvier 2007.
- Bibeau, Robert. 2005. «Les TIC à l'école : proposition de taxonomie et analyse des obstacles à leur intégration». Association EPI. En ligne. <<http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a0511a.htm>>. Consulté le 10 février 2007.
- Bourguignon, Christiane. 1999. «Multimédia : quels enjeux pour la didactique des langues?». *Revue de l'EPI*. vol. 93, p. 47-56. En ligne. <<http://www.epi.asso.fr/revue/93/b93p047.htm>>. Consulté le 23 janvier 2007.
- Bruillard, Éric. 2006. «EIAH et apprentissage des langues : réflexion croisée». In *Technologies langagières et apprentissage des langues*, Lise Duquette et Claude Saint-Jacques, p. 5-26. Montréal: ACFAS.
- Caws, Catherine. 2005. «Application de principes cognitivistes et constructivistes à l'enseignement de l'écrit assisté par ordinateur : perceptions des étudiants». *ALSIC. Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*. vol. 8, p. 147-166. En ligne. <http://alsic.u-strasbg.fr/v08/caws/alsic_v08_11-rec6.htm>. Consulté le 20 octobre 2006.

- Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale (CÉICI). 2000. *Modèles d'intégration des élèves nouvellement arrivés en vigueur dans 12 commissions scolaires du Québec*. Québec: Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale. En ligne. <www.csdm.qc.ca/cee/ceici/intro/modele.pdf>. Consulté le 25 novembre 2007.
- Chanier, Thierry. 2000. «Hypermédia, interaction et apprentissage dans des systèmes d'information et de communication: résultats et agenda de recherche». In *Apprendre une langue dans un environnement multimédia*, Lise Duquette et Michel Laurier, p. 53-89. Montréal: Éditions Logiques.
- Chapelle, Carol. 1997. «CALL in the Year 2000: Still in Search of Research Paradigms?». *Language Learning & Technology*. vol. 1, no 1, p. 19-43.
- Chapelle, Carol A. 1998. «Multimedia CALL: Lessons To Be Learned from Research on Instructed SLA». *Language Learning & Technology*. vol. 2, no 1, p. 22-34.
- Chapelle, Carol. 1999. «Research Questions for a CALL Research Agenda: A Reply to Rafael Salaberry». *Language Learning & Technology*. vol. 3, no 1, p. 108-113.
- Chapelle, Carol. 2000. «Interaction, communication et acquisition d'une langue seconde». In *Apprendre une langue dans un environnement multimédia*, Lise Duquette et Michel Laurier, p. 19-51. Montréal: Éditions Logiques.
- Chapelle, Carol. 2005. «Computer-Assisted Language Learning». In *Handbook of research in second language teaching and learning*, Eli Hinkel, p. 743-755. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). 2000. *Éducation et nouvelles technologies. Pour une intégration réussie dans l'enseignement et l'apprentissage. Rapport annuel 1999-2000 sur l'état et les besoins de l'éducation*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Davies, Graham. 2007. «Computer Assisted Language Learning : Where are we now and where are we going?». En ligne. <http://www.camsoftpartners.co.uk/docs/UCALL_Keynote.htm>. Consulté le 15 octobre 2007.
- De Ridder, Isabelle. 2000. «Are We Conditioned to Follow Links? Highlights in CALL Materials and Their Impact on the Reading Process». *Computer Assisted Language Learning*. vol. 13, no 2, p. 183-195.
- Desmarais, Lise. 1998. *Les technologies et l'enseignement des langues*. Coll. «Théories et pratiques dans l'enseignement». Montréal: Éditions Logiques, 189 p.
- Dictionnaire Septembre des métiers et professions. 2002. Septembre Éditeur En ligne. <<http://dico.monemploi.com/C/513Conseillerpedagogique.html>>. Consulté le 10 décembre 2007.

- Eisenbeis, Martine. 2003. «Les schémas réparateurs entre interaction et interactivité - À propos de l'apprentissage collaboratif en binôme autour d'un didacticiel de compréhension orale». *ALSIC. Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*. vol. 6, no 1, p. 127-142. En ligne. <http://alsic.u-strasbg.fr/Num10/eisenbeis/alsic_n10-rec6.htm>. Consulté le 15 septembre 2006.
- Ellis, Rod. 2001. «Non-reciprocal tasks, comprehension and second language acquisition». In *Researching pedagogic tasks : second language learning, teaching, and testing*, Martin Bygate, Peter Skehan et Merrill Swain, p. 49-74. Harlow, Angleterre: Applied linguistics and language study: Longman.
- Fenneteau, Hervé. 2002. *Enquête : entretien et questionnaire*. Paris: Dunod, 128 p.
- Fraenkel, Jack R., et Norman E. Wallen. 2000. *How to design and evaluate research in education*, 4th. Boston: McGraw-Hill, 684 p.
- Gass, Susan M. 1997. *Input, interaction, and the second language learner*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum associates publishers, 189 p.
- Gass, Susan M. 2005. «Input and Interaction». In *The handbook of second language acquisition*, Catherine Doughty et Michael H. Long, p. 224-255. Malden, Mass.: Blackwell Pub.
- Germain, Claude. 1993. *Le point sur l'approche communicative en didactique des langues*. Coll. «Le Point sur». Montréal: Centre éducatif et culturel, 129 p.
- Haughey, Margaret. 2002. *Les recherches canadiennes sur la technologie de l'information et des communications : L'état de la situation*. Montréal: Colloque du Programme pancanadien de recherche en éducation 2002 : La technologie de l'information et l'apprentissage.
- Isabelle, Claire. 2002. *Regard critique et pédagogique sur les technologies de l'information et de la communication*. Coll. «Chenelière/Didactique. TIC, Technologies de l'information et des communications». Montréal: Chenelière/McGraw-Hill, 221 p.
- Jonassen, David H., Jane Howland, Joi Moore et Rose M. Marra. 2003. *Learning to solve problems with technology : a constructivist perspective*, 2nd. Upper Saddle River, N.J.: Merrill/Prentice Hall, 256 p.
- Karsenti, Thierry. 2004. «Les futurs enseignants du Québec sont-ils bien préparés à intégrer les TIC?». *Vie Pédagogique*. vol. 132, p. 45-49.
- Kitade, Keiko. 2000. «L2 Learners' Discourse and SLA Theories in CMC: Collaborative Interaction in Internet Chat». *Computer Assisted Language Learning*. vol. 13, no 2, p. 143-166.

- Klapper, John. 2003. «Taking communication to task? A critical review of recent trends in language teaching». *Language Learning Journal*. vol. 27, p. 33-42.
- Knoerr, Hélène, et Alysse Weinberg. 2005. «L'enseignement de la prononciation en français langue seconde : de la cassette au cédérom». *Revue canadienne des langues vivantes*. vol. 61, no 3, p. 383-405.
- Krashen, Stephen D. 1985. *The input hypothesis : issues and implications*. London ; New York: Longman, 120 p.
- Kvale, Steinar. 1996. *Interviews : an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, Ca.: Sage Publications, 326 p.
- Lachance, Pierre. 2006. «Stratégies gagnantes pour intégrer les TIC». RÉCIT. En ligne. <http://recitmst.qc.ca/wikinimst/wakka.php?wiki=StrategieGagnantesIntegrationTIC> Consulté le 15 septembre 2007.
- Laferrière, Thérèse, Alain Breuleux et Robert Bracewell. 1999. *Avantages des TIC pour l'enseignement et l'apprentissage dans les classes de la maternelle à la fin du secondaire*: Rescol, Industrie Canada.
- Lam, Yvonne. 2000. «Technophilia vs. Technophobia: A Preliminary Look at Why Second-Language Teachers Do or Do Not Use Technology in Their Classrooms». *Canadian Modern Language Review*. vol. 56, no 3, p. 390-420.
- Larose, François, Vincent Grenon et Stéphane Palm. 2004. «Enquête sur l'état des pratiques d'appropriation et de mise en oeuvre des ressources informatiques par les enseignants et les enseignantes du Québec - Rapport de recherche». Sherbrooke: Centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE), Université de Sherbrooke. En ligne. <www3.educ.usherbrooke.ca/crie/enligne/resultats/Rapport1-complet.pdf>. Consulté le 23 janvier 2007.
- Lavry, Xavier. 2003. «Du journal papier au cyberjournal en pédagogie du projet avec des primo-arrivants : rupture ou complémentarité?». *ALSIC. Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*. vol. 6, no 1, p. 19-28. En ligne. <http://alsic.u-strasbg.fr/Num10/lavry/alsic_n10-rec2.htm>. Consulté le 20 septembre 2006.
- Leloup, Jean, et Robert Ponterio. 2000. «Literacy : reading on the net». *Language Learning & Technology*. vol. 4, no 2, p. 5-10. En ligne. <<http://llt.msu.edu/vol4num2/onthenet/default.html>>. Consulté le 30 septembre 2006.
- Levy, Michael. 1997. *Computer-assisted language learning context and conceptualization*. Oxford: Clarendon Press, 298 p.

- Long H., Michael. 1981. «Input, Interaction, and Second-Language Acquisition». In *Native language and foreign language acquisition*, Harris Winitz, p. 259-278. New York: New York Academy of Sciences.
- Long H., Michael. 1983. «Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input». *Applied Linguistics*. vol. 4, no 2, p. 126-141.
- Long H., Michael. 1990. «Task, Group, and Task-Group Interactions». In *Language Teaching Methodology for the Nineties*, Anivan Sarinee, p. 31-50: Anthology Series 24.
- Long H., Michael. 1996. «The role of the linguistic environment in second language acquisition». In *Handbook of second language acquisition*, William C. Ritchie et Tej K. Bhatia, p. 413-468. San Diego ; Toronto: Harcourt/Academic Press.
- Mangenot, François. 1992. *Informatique et autonomie dans l'apprentissage des langues étrangères*. Montecatini, Italie: Congrès National de l'Association LEND, 121-131 p. En ligne. <<http://www.epi.asso.fr/revue/73/b73p121.htm>>. Consulté le 15 septembre 2006.
- Mangenot, François. 1996. *L'apprenant, l'enseignant et l'ordinateur : un nouveau triangle didactique?* Saint-Vincent, Val d'Aoste: Actes du colloque Linguaggi della formazione : l'informatica. En ligne. <w3.u-grenoble3.fr/espace_pedagogique/aoste.doc>. Consulté le 15 septembre 2006.
- Mangenot, François. 1998. «Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues». *ALSIC. Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*. vol. 1, no 2, p. 133-146. En ligne. <http://alsic.u-strasbg.fr/Num2/mangenot/alsic_n02-pra1.htm>. Consulté le 10 octobre 2006.
- Mangenot, François. 2000a. «L'intégration des TIC dans une perspective systémique». In *Les nouveaux dispositifs d'apprentissage des langues vivantes*, Les Langues Modernes, p. 38-44. Paris: Association des Professeurs de Langues Vivantes.
- Mangenot, François. 2000b. «Quelles tâches dans ou avec les produits multimédias?». In *Triangle 17, Multimédia et apprentissage des langues*, Communication au 17^e colloque Triangle. Paris, Goethe Institut: ENS Éditions. En ligne. <http://w3.u-grenoble3.fr/espace_pedagogique/triangle.htm>. Consulté le 20 octobre 2006.
- Mangenot, François. 2002. «L'apprentissage des langues». In *Psychologie des apprentissages et multimédia*, Denis Legros et Jacques Crinon, p. 128-153. Paris: A. Colin.
- Mangenot, François. 2005. «Seize ans de recherches en apprentissage des langues assisté par ordinateur». In *Plurilinguisme et apprentissages*, Mélanges Daniel Coste, p. 313-322. Lyon: ENS Éditions.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). 2003. Voir : Québec (Province). Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). 2003.
- Merriam, Sharan B. 1998. *Qualitative research and case study applications in education*. Coll. «Jossey-Bass education series». San Francisco, Calif.: Jossey-Bass, 275 p.
- Meunier, Lydie E. 2000. «La typologie des intelligences humaine et artificielle: complexité pédagogique de l'enseignement des langues étrangères dans un environnement multimédia». In *Apprendre une langue dans un environnement multimédia*, Lise Duquette et Michel Laurier, p. 211-253. Montréal: Éditions Logiques.
- Mitchell, Rosamond, et Florence Myles. 2004. *Second language learning theories*, 2nd. London: Arnold, 303 p.
- Moersch, Christopher. 1995. «Levels of Technology Implementation (LoTi): A Framework for Measuring Classroom Technology Use». *Learning and Leading with Technology*. vol. 23, no 3, p. 40-42.
- Mrowa-Hopkins, Colette. 2000. «Une réalisation de l'apprentissage partagé dans un environnement multimédia». *ALSIC. Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*. vol. 3, no 2, p. 207-223. En ligne. <http://alsic.u-strasbg.fr/Num6/mrowa/alsic_n06-pra1.htm>. Consulté le 23 janvier 2007.
- Murray, Liam, et Ann Barnes. 1998. «Beyond the "Wow" Factor--Evaluating Multimedia Language Learning Software from a Pedagogical Viewpoint». *System*. vol. 26, no 2, p. 249-259.
- Nunan, David. 1989. *Designing tasks for the communicative classroom*. Coll. «Cambridge language teaching library». Cambridge, Angleterre: Cambridge University Press, 211 p.
- Pica, Teresa, et Catherine Doughty. 1985. «Input and Interaction in the Communicative Language Classroom: A Comparaison of Teacher-Fronted and Group Activities». In *Input in second language acquisition*, Susan M. Gass et Carolyn G. Madden, p. 115-132. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers.
- Pica, Teresa, Ruth Kanagy et Joseph Falodun. 1993. «Choosing and Using Communication Tasks for Second Language Instruction and Research». In *Tasks and language learning : integrating theory and practice*, Graham Crookes et Susan M. Gass, p. 9-34. Clevedon England ; Philadelphia: Multilingual Matters.
- Québec (Province). Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). 2003. *Programme de formation de l'école québécoise : Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec: Ministère de l'éducation du loisir et du sport.

- Raby, Carole. 2004. *Analyse du cheminement qui a mené des enseignants du primaire à développer une utilisation exemplaire des technologies de l'information et de la communication (TIC) en classe*. Montréal: Université du Québec à Montréal, 444 p.
- Raby, Carole. 2005. «Le processus d'intégration des technologies de l'information et de la communication». In *L'intégration pédagogique des TIC dans le travail enseignant : recherches et pratiques*, Thierry Karsenti et François Larose, p. 79-95. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Rey-Debove, Josette, et Alain Rey. 2008. *Version électronique du Nouveau Petit Robert : dictionnaire analogique et alphabétique de la langue française*. Paris: Dictionnaires Le Robert/VUEF. En ligne. < <http://pr2008.bvdep.com/version-1/pr1.asp>>. Consulté le 15 juin 2008.
- Salaberry, M. Rafael. 1996. «A Theoretical Foundation for the Development of Pedagogical Tasks in Computer Mediated Communication». *CALICO Journal*. vol. 14, no 1, p. 5-34.
- Salaberry, M. Rafael. 2001. «The Use of Technology for Second Language Learning and Teaching: A Retrospective». *Modern Language Journal*. vol. 85, no 1, p. 39-56.
- Sandholtz, Judith Haymore, Cathy Ringstaff et David C. Dwyer. 1997. *La classe branchée enseigner à l'ère des technologies*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill, 212 p.
- Savoie-Zajc, Lorraine. 2003. «L'entrevue semi-dirigée». In *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*, 4e éd. . Benoît Gauthier, p. 293-316. Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, Lorraine. 2004. «La recherche qualitative/interprétative en éducation». In *La recherche en éducation : étapes et approches*, 3e éd. rev. et corr., Thierry Karsenti et Lorraine Savoie-Zajc, p. 123-150. Sherbrooke: Editions du CRP.
- Septembre Éditeur. 2002. «Dictionnaire Septembre des métiers et professions». En ligne. <<http://dico.monemploi.com/C/513Conseillerpedagogique.html>>. Consulté le 20 décembre 2007.
- Springer, Claude. 1996. *La didactique des langues face aux défis de la formation des adultes*. Paris.
- Swain, Merrill. 1985. «Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development». In *Input in second language acquisition*, Susan M. Gass et Carolyn G. Madden, p. 235-253. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers.
- Swain, Merrill. 1993. «The Output Hypothesis: Just Speaking and Writing Aren't Enough». *Canadian Modern Language Review*. vol. 50, no 1, p. 158-164.

- Swain, Merrill. 1995. «Three functions of output in second language learning». In *Principle & practice in applied linguistics studies in honour of H.G. Widdowson*, Guy Cook, Barbara Seidlhofer et H. G. Widdowson, p. 125-144. Oxford: Oxford University Press.
- Teutsch, Philippe, Thierry Chanier, Yves Chevalier, Daniel Perrin, François Mangenot, Jean-Paul Narcy et Jacques de Saint-Ferjeux. 1996. «Environnements interactifs pour l'apprentissage en langue étrangère». In *Hypermédiat et apprentissage: Colloque no 3* (9-11 mai). En ligne. <<http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsidt=2728918>>. Consulté le 25 janvier 2007.
- Warschauer, Mark. 1996. «Computer Assisted Language Learning: An Introduction». In *Multimedia language teaching*, S. Fotos, p. 3-20. Tokyo: Logos International. En ligne. <<http://www.ict4lt.org/en/warschauer.htm>>. Consulté le 10 février 2007.
- Warschauer, Mark. 1997. «Computer-Mediated Collaborative Learning: Theory and Practice». *Modern Language Journal*. vol. 81, no 4, p. 470-481.
- Warschauer, Mark. 1998. «New media, new literacies: Challenges for the next century». In *Plenary address at the annual conference of the English Teachers Association of Israel* (juillet). En ligne. <<http://www.etni.org/etaitalk2.html>>. Consulté le 30 janvier 2007.
- Warschauer, Mark, et Carla Meskill. 2000. «Technology and Second Language Teaching». In *Handbook of undergraduate second language education*, Judith W. Rosenthal, p. 303-318. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum.